▶ **EINLEITUNG**

Das DVV-Rahmencurriculum Lesen 01
Gundula Frieling und Angela Rustemeyer

DVV-RAHMENCURRICULUM LESEN

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung 05
Cornelia Rosebrock

Das DVV-Rahmencurriculum Lesen 21
Silke Gausche, Anne Haase, Diana Zimper
Beratung: Cornelia Rosebrock, Andrea Wetterauer

▶ **LESEN ALPHA-LEVEL 1**

Ziele 52
Aufgabenblätter 53
Hinweise zu den Aufgabenblättern 71

▶ **LESEN ALPHA-LEVEL 2**

Ziele 79
Aufgabenblätter 80
Hinweise zu den Aufgabenblättern 91

▶ **LESEN ALPHA-LEVEL 3**

Ziele 96
Aufgabenblätter 97
Hinweise zu den Aufgabenblättern 117

▶ **LESEN ALPHA-LEVEL 4**

Ziele 131
Aufgabenblätter 132
Hinweise zu den Aufgabenblättern 147

Autorinnen 156
Anlauttabelle, Jakob Ossner 157
Bildquellenverzeichnis 160
Impressum 161

© Copyright, Alle Rechte beim Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

Das DVV-Rahmencurriculum Lesen

Das Ergebnis vorweg: Rahmencurriculum, Unterrichtsleitfäden und Aufgabenblätter

Die Alphabetisierung Erwachsener, die zwar gut Deutsch sprechen, es aber nur schlecht schreiben und lesen können, ist seit Langem ein wichtiges Aufgabenfeld der Volkshochschulen. Ausgehend von den Alphabetisierungskursen erweitern die Volkshochschulen ihr Grundbildungsangebot. Für diesen Fachbereich legt der Deutsche Volkshochschul-Verband nun als Ergebnis gut zweijähriger Projektarbeit Rahmencurricula und Leitfäden für den Schreib- und Leseunterricht vor, mit vielfältigem Material für den direkten Einsatz im Kurs. Damit sollen Kursleiter/-innen bei der Gestaltung ihres Unterrichts unterstützt werden. Die Alphabetisierungsarbeit der Volkshochschulen macht damit einen weiteren Schritt in ihrer Qualitätsentwicklung und Professionalisierung.

Die Kursleiter/-innen erhalten hier das DVV-Rahmencurriculum Lesen für Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse:

- einen einführenden Text zum Leseunterricht in der Grundbildung von Prof. Dr. Cornelia Rosebrock
- ein Rahmencurriculum, das Kompetenzstufen beschreibt, und
- Praxismaterialien für vier Stufen elementarer Schriftsprachkompetenz in Anlehnung an die Alpha-Levels der Universitäten Bremen und Hamburg.[1]

Diese Materialien umfassen Musteraufgabenblätter für die Kursteilnehmer/-innen und Erläuterungen zu jedem Aufgabenblatt für die Lehrkräfte. Die rund 50 Aufgaben in den Blättern zum Rahmencurriculum Lesen beziehen sich inhaltlich auf alltagsrelevante Handlungsfelder vom Zusammenleben übers Einkaufen im Internet bis zur Politik. Kursleiter/-innen können die Aufgabenblätter in der vorgeschlagenen Reihenfolge, aber auch in flexibler Folge einsetzen. Viele Aufgaben lassen sich mit geringem Aufwand variieren, indem die gegebenen Aufgabenformate mit neuen Inhalten gefüllt werden. Varianten der Beispielaufgaben wurden für die Branchen Altenpflegehilfe und Metallverarbeitung erstellt.

Das DVV-Rahmencurriculum Schreiben steht in einem eigenen Ordner zur Verfügung. Weitere Hinweise zu Lehr- und Lernmethoden sowie zur Lernberatung im Grundbildungskurs werden in einer Handreichung mit dem Titel „Konzept für abschlussorientierte Grundbildungskurse“ gegeben.

Die Ausgangspunkte: Diagnoseinstrument und Grundwortschatz

Die Entwicklung der DVV-Rahmencurricula wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Entscheidende Impulse für ihre Konzipierung gab der erste BMBF-Förderschwerpunkt „Alphabetisierung und Grundbildung“ (2007-2012). Ausgangspunkt waren die Alpha-Levels: Niveaus der Schriftsprachkompetenz, welche die Universitäten Bremen und Hamburg in diesem Förderschwerpunkt ermittelt hatten. Die Alpha-Levels lagen auch der leo.-Level-One-Studie der Universität Hamburg zugrunde, die 2011 erstmals die genaue Anzahl der erwachsenen funktionalen Analphabeten bzw. Analphabetinnen in Deutschland feststellte.[2] Dadurch gewannen die Alpha-Levels eine Autorität und Bekanntheit, die sie als Raster für ein Curriculum legitimieren.

1 Zu den Alpha-Levels: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/2009/09/11/alpha-levels-schreiben-uberarbeitet/

2 A. Grotlüschen, W. Riekmann (Hg.) (2012), Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – Ergebnisse der ersten leo.-Level-One-Studie. Münster: Waxmann.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Die Urheber/-innen der Alpha-Levels definieren Schriftsprachkompetenz auf den Alpha-Levels 1 bis 3 als funktionalen Analphabetismus. Personen mit Kompetenzen auf Alpha-Level 4 sind keine funktionalen Analphabeten bzw. Analphabetinnen mehr; sie sind aber im Gebrauch der Schriftsprache langsam und machen viele Fehler. Da es ausdrückliches Ziel des Projekts Rahmencurriculum ist, Lernprogression zu fördern und Kurse als Passagen in weiterführende Bildungsangebote zu etablieren, wurden nicht nur die Alpha-Levels 1 bis 3, sondern auch Alpha-Level 4 berücksichtigt: Von einem Kurs auf diesem Level ist der Weg z. B. in einen Lehrgang zum Nachholen des Hauptschulabschlusses nicht weit.

Die zahlreichen Beispielaufgaben zu den Rahmencurricula wurden unter Rückgriff auf den vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung zusammengestellten Wortschatz „1250 wichtige Wörter“ erstellt.[3] Erfreulich ist, dass die Lexik für Materialien zum Schreib- und Leseunterricht bei Erwachsenen nun weiterentwickelt wird: Die Abteilung Grammatik des Instituts für deutsche Sprache (IDS) in Mannheim, die das Projekt Rahmencurriculum engagiert unterstützt, erarbeitet unter Federführung von Prof. Dr. Angelika Wöllstein einen wissenschaftlich abgesicherten orthographisch annotierten Grundwortschatz. Dieser charakterisiert „gezielt Wort- und Übungsmaterial mit entsprechenden Rechtschreibherausforderungen“[4]. Er kann demnächst für den Schreib- und Leseunterricht im Grundbildungskurs und die Weiterentwicklung des vorliegenden Materials genutzt werden.

Von der Praxis zur Theorie und zurück: die Entwicklung des Rahmencurriculums Lesen

Ausgangspunkt für die Rahmencurricula ist die Annahme, dass die allermeisten Menschen aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten in der Lage sind, Orthographie zu durchschauen und Rechtschreibregeln anzuwenden, Texte ausreichend schnell zu lesen und sie zu verstehen.[5] Wenn verstehendes Lesen nicht gelernt, Rechtschreibung nicht verstanden wird, liegt das Problem häufig in der Vermittlung. Es ist damit eine Herausforderung an die Bildungsträger wie auch an die wissenschaftliche Didaktik. Der Austausch zwischen der Alphabetisierung/Grundbildung als Weiterbildungspraxis mit ihren eigenen Traditionen und der germanistischen Schreib- bzw. Lesedidaktik ist bislang eher selten. Er kam auch in diesem Projekt erst relativ spät zustande, erwies sich dann jedoch als umso wichtiger.

Für das Rahmencurriculum Lesen hat zunächst Diana Zimper (DVV) auf der Grundlage der Alpha-Levels einen Entwurf verfasst. Anne Haase und Silke Gausche, die beide über langjährige Unterrichtserfahrung verfügen, haben für die vorgesehenen Kompetenzstufen Aufgabenblätter entwickelt und jede Aufgabe aus Sicht der Praxis didaktisch kommentiert. Rahmencurriculum und Aufgabenblätter wurden nach eingehender Beratung durch die Germanistinnen Prof. Dr. Cornelia Rosebrock und Dr. Andrea Wetterauer z. T. stark überarbeitet. Wir hoffen, dass das vorliegende Ergebnis der Verständigung zwischen Wissenschaft und Praxis Impulse für den weiteren Austausch geben wird.

Schreiben und Lesen: Basis für Grundbildung, für nachholende Bildung und für Beschäftigung

Mit den DVV-Rahmencurricula Schreiben und Lesen werden auch Ziele des aktuellen BMBF-Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung“ verfolgt. Grundbildung ist mehr als Schreiben und Lesen – aber Grundbildung ohne Schreiben und Lesen gibt es nicht. Kein noch so bedeutender anderer Grundbildungsbereich kann Personen ohne Schreib- und Lesekenntnisse Teilhabe ermöglichen. Wer nicht lesen und schreiben kann, kann zwar z. B. lernen, Medien in begrenztem Umfang zu nutzen – nicht aber, Medien im privaten und im beruflichen Alltag gezielt einzusetzen. Auch Rechnen erfordert auf dem Niveau, ab dem es Partizipation ermöglicht, Schriftsprachkompetenz (s. Curriculum „Rechnen Basis“ des DVV, insbesondere Stufe 3).

3 A. Bockrath, P. Hubertus (2008): 1250 wichtige Wörter. Ein Grundwortschatz. 4. Auflage, Münster: Bundesverband Alphabetisierung.
4 Institut für deutsche Sprache (2014): Jahresbericht 2013. Mannheim, IDS, S. 20.
5 Dies legen auch erste Forschungsergebnisse zu den kognitiven Fähigkeiten gering Qualifizierter aus dem vom BMBF geförderten Projekt MEKOFUN nahe (http://www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/Projekte/wb-0413-35-39.pdf), aufgerufen am 17.4.2014.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Lesen und schreiben zu können, verändert vieles. Lernfortschritte im Lesen und Schreiben haben nachweislich positive Auswirkungen auf die Lebensbewältigung.[6] Im Lesen und Schreiben voranzukommen, ermöglicht es aber auch, weitere Ziele zu erreichen. Viele (junge) Erwachsene mit Problemen in der Schriftsprache wollen einen Schulabschluss nachholen, eine Ausbildung absolvieren und/oder auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen. Um dies zu erreichen, sind sie darauf angewiesen, im Lesen und Schreiben rasch und nachhaltig weiterzukommen. Darauf sind die Rahmencurricula ausgerichtet. Ziel des Unterrichts auf der Grundlage der Rahmencurricula ist die schriftsprachliche Souveränität der Teilnehmer/-innen. Wer in der Schriftsprache souverän ist, bestimmt selbst, was er bzw. sie liest oder schreibt; die Wahl ist nicht durch zu geringe Lese- und Schreibkenntnisse von vornherein beschnitten. Seine bzw. ihre Orientierung in der Schrift ist unabhängig von bereits bekannten Zusammenhängen, die immer die gleichen Signale geben und einfordern. Das ist unverzichtbar. Souveränität in der Schriftsprache ist kein Luxus, sondern – unter anderem – Voraussetzung dafür, Chancen auf dem Arbeitsmarkt im eigenen Interesse nutzen zu können.

Gundula Frieling und Angela Rustemeyer

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

6 *B. von Rosenbladt, R. H. Lehmann (2013): Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16 (2013), S. 55-77, hier S. 71.*

Cornelia Rosebrock

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung

Silke Gausche, Anne Haase, Diana Zimper

DVV-Rahmencurriculum Lesen

Beratung: Cornelia Rosebrock, Andrea Wetterauer
Redaktion: Angela Rustemeyer, Ulrike Arnold, Annegret Ernst

© Copyright, Alle Rechte beim Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung

Cornelia Rosebrock

I. Elementare Ziele 06
Drei Levels des Leseunterrichts mit erwachsenen Illiteralen 06

II. Zentrale lesedidaktische Kategorien für den Unterricht mit erwachsenen Illiteralen 06

III. Diagnostik und Hinweise zu Übungen auf Alpha-Level 2 08
Wie wird die Leseflüssigkeit diagnostiziert? 08
Wie wird das angemessene Lesematerial ausgewählt? 09
Wie wird geübt? 09

IV. Diagnostik und Hinweise zu Verfahren auf Alpha-Level 3 10
Wie wird Textverstehen diagnostiziert? 11
Was sind Lesestrategien? 12
Wie wird das angemessene Lesematerial ausgewählt? 12
Wie können Lesestrategien gelehrt werden? 13
Wie sehen gute Unterrichtsverfahren zur Entwicklung des Textverstehens aus? 14

V. Anhang 16
Empfohlene praxisbezogene Literatur 16
Schriftliches Beispiel für ein Lautleseprotokoll 16
Beispiel für ein Raster zur Dokumentation des individuellen Fortschritts bei der Leseflüssigkeit durch Erhebung der Lesegeschwindigkeit 17
Beispiel für die kognitive Überforderung, die bei fehlender Automatisierung der Worterkennung entsteht 18
Beispiel für das Reziproke Lehren von Lesestrategien: ein Protokoll 18
Skala zur Einschätzung der Intonationsleistung beim Lautlesen nach Pinnell 19

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

I. Elementare Ziele

Grundsätzlich ist Lesen immer „Lesen von etwas“ – d. h., Lektüre bedeutet neben der „formalen“ Wort- und Satzidentifikation auch die Bildung von Bedeutungen und die Integration dieser Bedeutungen in das Wissen. Das macht das Lesen zu einer mehrschichtigen und dadurch mental außerordentlich anspruchsvollen Anforderung. Gute Leser/innen bewältigen diese Mehrzahl an simultanen Anforderungen durch Automatisierung der einfacheren Komponenten, sodass sie ausreichend kognitive Ressourcen für das Verstehen der inhaltlichen Zusammenhänge aufbringen können. (Hier ist das Lesen anderen komplexen Leistungen vergleichbar, etwa dem Autofahren oder dem Spielen eines Musikinstruments. Auch bei diesen Tätigkeiten ist es notwendig, die einfacheren Fertigkeiten – z. B. kuppeln und schalten – durch Übung so weit zu automatisieren, dass sich die bewusste Aufmerksamkeit auf die anspruchsvolleren Leistungen – z. B. die Beobachtung des Verkehrs – konzentrieren kann.) Novizen können das noch nicht. Für sie sollten einzelne Teilleistungen des Lesens nacheinander ins Zentrum des Leseunterrichts gerückt werden.

Drei Levels des Leseunterrichts mit erwachsenen Illiteralen

Für das Erlernen des Lesens ist es sinnvoll, die einzelnen Teilleistungen des Leseakts ein Stück weit zu isolieren und einzeln einzuüben. Nach dem Erlernen der 1) Buchstaben-Laut-Beziehung ist das basale Ziel des Unterrichts das Erreichen von 2) Leseflüssigkeit. Das weiterführende Ziel ist die Entwicklung von 3) Textverstehen.

Ein elementarer Grundsatz für Lehrer/-innen in der Alphabetisierung Erwachsener: Buchstabenkenntnis hat lernbiografisch Voraussetzungscharakter für die Entwicklung von Leseflüssigkeit; Leseflüssigkeit hat Voraussetzungscharakter für das Verstehen schriftlich konstitutierter Texte. Das bedeutet: Hierarchiehohe Teilleistungen wie satzübergreifendes Textverstehen können erst dann gezielt vermittelt werden, wenn hierarchieniedrige wie Wort- und Satzidentifikation weitgehend automatisiert sind.

II. Zentrale lesedidaktische Kategorien für den Unterricht mit erwachsenen Illiteralen

Für das Erstellen von Unterrichtsmaterialien (Erarbeitungs- und Übungsaufgaben) für erwachsene Illiterale ergeben sich aus dem Gesagten folgende Prinzipien und Hinweise:

1. Lerner/-innen, die die Buchstaben-Laut-Zuordnung nicht kennen, müssen diese zunächst erwerben. Dafür ist sind eine Anlauttabelle und einfache Konsonant-Vokal-Verbindungen als Übungsmaterial (z. B. als Silbenteppich: La, Le, Li, Lo, Lu … Papa, Pepe, …, Pasa, Pase, …) und der Aufbau von einzelnen Wörtern möglichst ohne Konsonantenhäufungen (T, To, Tom, Toma, Tomat, Tomate) sowie Wortzerlegungen (To ma te) und weitere Spiele mit Silben sinnvoll. Doppelkonsonanten, später Wörter mit mehreren aufeinander folgenden Konsonanten treten hinzu. Solche Übungen zielen darauf, dass Silben- und dann Wortlisten lautierend erlesen werden können. Silbenteppiche, die auch Silben oder Silbenkombinationen ohne Bedeutung enthalten, sind sinnvoll: Denn es geht hier um Training von Teilfertigkeiten, nicht um sprachliche Ganzheitlichkeit. Das kann Kursteilnehmer/-innen auch vermittelt werden.
   Wegen der Langsamkeit der Leseprozesse in dieser Phase sollte der Zusammenhang mit dem Schreibcurriculum durchgängig realisiert werden. Vorsicht: Schreiben darf dabei nicht zum Malen werden. Was geschrieben bzw. abgeschrieben wird, muss lautiert bzw. (halb)laut erlesen werden (Alpha-Level 1).
   Lerner/-innen auf diesem elementaren Niveau sind allerdings faktisch die Ausnahme unter den Illiteralen in der BRD, weshalb der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen auf dem Alpha-Level 2 liegt.

2. Illiterale Erwachsene können meist schon isolierte Buchstaben richtig lautieren und sich ggf. lautierend einzelne (kurze und frequente) Wörter selbständig erlesen. Das Dechiffrieren vollzieht sich aber noch mühevoll und sehr langsam. Wenn diese Fähigkeiten zum lautierenden Erlesen von Silben oder kurzen Wörtern prinzipiell vorhanden sind, ist das nächste Ziel Leseflüssigkeit auf Satz- und später auf Textebene: Wörter müssen automatisiert und fehlerfrei erkannt werden und Sätze müssen ausreichend schnell – so-

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

dass der Satzzusammenhang noch erfasst werden kann – und richtig sequenziert erlesen werden können. Ein Wort, das automatisiert erkannt wird, ist in den Sichtwortschatz aufgenommen. Ziel dieses Levels ist es, dass einige tausend Wörter, die für alltägliche literale Anforderungen gebraucht werden, im Sichtwortschatz der Lerner/-innen verankert sind, sodass sie nicht mehr lautierend erlesen werden müssen. Der Erwerb von Leseflüssigkeit (Alpha-Level 2) ist insofern ein erheblich anspruchsvolleres und aufwendigeres Ziel als das Erlernen der vergleichsweise wenigen Buchstaben-Laut-Beziehungen auf Alpha-Level 1. Es bestimmt die Arbeit in Alphabetisierungskursen im Wesentlichen. (Übrigens setzt der Erwerb von Leseflüssigkeit auch bei kindlichen Lerner/-innen jahrelange Übung mit zunehmend anspruchsvollerem Übungsmaterial voraus. Erst nach etwa sechs Schuljahren können viele Kinder so flüssig lesen wie sie auch sprechen können; viele können das allerdings auch dann noch nicht.)
Die Automatisierung der Wort- und Satzerkennung wird nicht durch Instruktion, sondern durch Übung erworben.
Übungsaufgaben bestimmen den systematischen Leseunterricht für Teilnehmer/-innen auf diesem Level. (Vorsicht: Aufgaben, die Textverstehen voraussetzen oder es in der Gruppe erarbeiten, ohne zuvor Leseflüssigkeit sicherzustellen, fördern nicht die Leseentwicklung. Sinnvoll sind dagegen Aufgaben, in denen das Lesen eines Textes zunächst so lange geübt wird, bis er flüssig gelesen werden kann, und anschließend auf der Basis dieses nunmehr lesbaren Textes Aufgaben folgen, die auf hierarchiehöhere Teilleistungen zielen, die beispielsweise den Wortschatz erweitern sollen oder den Fokus auf rechtschriftliche Phänomene richten oder eine Textsorte prototypisch thematisieren oder die Vermittlung landeskundlicher Inhalte anzielen usw. (Erarbeitungsaufgaben). Zu diesen Erarbeitungsaufgaben gehören dann auch entsprechende Schreibaufgaben, z. B. eine Anzahl verwandter Wörter abschreiben, eine Tabelle vervollständigen usw. Da der Leseübungsteil der Aufgabe – das Eintrainieren von neuen Wörtern und Sätzen bis hin zur Flüssigkeit – mental außerordentlich anstrengend ist, ist ein Wechsel der Ziele und Aufgabenformate innerhalb einer Unterrichtseinheit zu empfehlen, also die Kombination von Leseübungsaufgaben mit Schreibaufgaben und/oder mit Lernaufgaben mit weiter gehenden Zielen. Eine Leseübung sollte eine Viertelstunde reine Lesezeit nicht überschreiten. In diesem Zeitraum muss der Text mindestens vier Mal erlesen werden und am Ende flüssig reproduziert werden können (Alpha-Level 2).

3. Erarbeitungsaufgaben zum Leseverstehen, die sich auf satzübergreifendes Textverstehen, auf Textsortenkenntnis oder Textreflexion beziehen, setzen Leseflüssigkeit tendenziell voraus und erhalten ein größeres Gewicht, je fortgeschrittener die Leseflüssigkeit ist. Die Unterstützung von Strategien für das satzübergreifende Textverstehen, für das mehrere generierte Bedeutungen mental zusammengeschlossen werden müssen, rückt erst dann in den Vordergrund, wenn eine befriedigende Leseflüssigkeit mit angemessenen Texten sicher erreicht ist (Alpha-Level 3). Lesestrategien zu unterrichten ist bereits ein anspruchsvolles Ziel (s. u.). Breite Sprachförderung, insbesondere fachliche Wortschatzarbeit, die Erarbeitung schriftsprachlicher Textformen wie Beschreibung, Inhaltsangabe, Bericht usw., die im Rahmencurriculum als „Lea-Level 4“ angesprochen sind, überschreiten das Feld der primären Alphabetisierung, wie es im vorliegenden Text unter Gesichtspunkten der Lesedidaktik verstanden wird. Das Ziel der primären Alphabetisierung ist, dass ein Text, der eigenständig erlesen wird, ebenso gut vom Leser verstanden wird wie wenn er nur gehört wird. Die weitergehenden Förderbereiche müssten aus lesedidaktischer Perspektive dagegen domänenspezifisch didaktisch modelliert werden. „Domänenspezifisch“ bedeutet in diesem Zusammenhang: Auf einem weiteren Level wäre das Ziel die literale Grundbildung in fachspezifischer Hinsicht. In der Nachholbildung sollten also die schriftsprachlichen Anforderungen von fachlich geprägten sozialen Domänen dieses vierten Level bestimmen, beispielsweise das jeweilige Vokabular und die Textsorten in den Bereichen der Altenpflege, des Einzelhandels, der Metallverarbeitung, des Transportwesens usw. Diese spezifischen schriftsprachlichen Anforderungen sind nicht mehr Teil der allgemeinen lesedidaktischen

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Prinzipien, die im vorliegenden Papier vorgestellt werden. Letztere lassen sich aber auf domänenspezifisches sprachliches Lernen übertragen.

III. Diagnostik und Hinweise zu Übungen auf Alpha-Level 2

Um bestimmen zu können, welches Gewicht das Training von Leseflüssigkeit auf welcher Ebene – Wort, Satz, Kurztext – bzw. ggf. später das Einüben von Strategien der Textverarbeitung haben soll, ist die individuelle, den Unterricht kontinuierlich begleitende Diagnose der Lesefähigkeit unabdingbar. Denn unpassende (d. h. in der Regel: überfordernde) Aufgaben bewirken keinen Lernerfolg und sind schädlich für die Motivation. Leseflüssigkeit ist relativ zu sehen zur Komplexität des vorliegenden Lesematerials. Eine gute Text-Leser-Passung ist durch vier Merkmale beschreibbar. Passendes Lesematerial wird nach mehreren Lesungen nunmehr …

- … (fast) ohne Stockungen vor einzelnen Wörtern gelesen. (Das ist ein Hinweis auf gute Automatisierung auf Wortebene).
- … (fast) ohne unbemerkte Verlesungen gelesen (Das ist ein Hinweis auf ausreichende Genauigkeit auf Wortebene. Verlesungen mit Selbstkorrekturen sind keine Fehler!)
- … in angemessener Geschwindigkeit gelesen. (Das ist die Bedingung für das Satzverstehen: Denn bei zu langsamem Lesen ist der Satzanfang aus dem Arbeitsgedächtnis gefallen, bevor das Satzende erreicht ist.)
- Die im Satz zusammengehörenden Wörter (Propositionen) werden (meist) stimmlich zusammengebunden. (Das ist ein Hinweis auf Satzverstehen. Die Intonation beim Lesen nähert sich der „natürlichen“ beim Sprechen an, d. h., Drei- bis Vierwortgruppen überwiegen, Wort-für-Wort-Lesungen kommen][fast] nicht vor.)

Die Geschwindigkeit allein ist bereits ein gutes Diagnose-Kriterium, denn sie ist natürlich auch aussagekräftig im Blick auf die Automatisierung der Worterkennung. Eine Geschwindigkeit von etwa 100 richtigen Wörtern pro Minute bei einer Genauigkeit von über 95 % (d. h., auf 100 gelesene Wörter dürfen maximal 5 unbemerkte Fehler kommen) wird im Allgemeinen als Schwelle zum Unabhängigkeitsniveau (s. u.) im Lesen angesehen. Diese Geschwindigkeit sollte durch eine Leseübung in etwa erreicht werden. Falls sie nicht erreichbar ist, stimmt die Text-Leser-Passung nicht und es muss ein einfacherer Text bzw. eine einfachere Wortliste gewählt werden.

Wie wird die Leseflüssigkeit diagnostiziert?

Wenn Sie die Lesekompetenz der Teilnehmerin/des Teilnehmers auf Alpha-Level 2 vermuten, führen Sie ein Lautleseprotokoll durch. Gehen Sie folgendermaßen vor:
Wählen Sie einen sehr einfachen Text (kurze frequente Wörter, kurze Sätze, etwa 150 Wörter Länge) und bitten Sie den Leser, ihn zunächst mehrmals eigenständig zu lesen, still oder laut. Setzen Sie sich dann dicht neben die Person. Legen Sie sich eine Uhr mit Sekundenzeiger zurecht (z. B. Handy-Stoppuhr). Bitten Sie die Teilnehmerin/den Teilnehmer vorzulesen. Markieren Sie unkorrigierte Lesefehler. Markieren Sie nach einer Minute, wie weit er oder sie gekommen ist. Zählen Sie aus, wieviele Wörter in dieser Minute gelesen wurden; ziehen Sie die fehlerhaft gelesenen oder ausgelassenen Wörter ab.

Bei etwa 100 richtigen Wörtern pro Minute (Unabhängigkeitsniveau) kann für den Leseunterricht ein anspruchsvollerer Text gewählt werden (längerer Text bzw. Text mit längeren Sätzen/längeren Wörtern).

Bei etwa 80 richtigen Wörtern (Instruktionsniveau) ist die Textkomplexität passend getroffen. Mit Texten dieser Schwierigkeit sollten Sie die Übungen gestalten. Ermitteln Sie den „LIX“ (s. u.) dieses Textes, sodass Sie folgende Texte entsprechend auswählen können. Bei 60 richtigen Wörtern und weniger (Frustrationsniveau) sind Leseübungen nicht sinnvoll. Es muss anspruchsärmerer Text bzw. Wortliste gewählt werden[1].

Einfacher, aber auch ungenauer ist die Einschätzung der Intonationsleistung. Markieren Sie dafür die Leistungen des Teilnehmers bzw. der Teilnehmerin in der Skala zur Einschätzung von Leseflüssigkeit, die Sie im Anhang zu diesem Text finden.

1 Im Anhang zu diesem Text finden Sie die schriftliche Fassung eines Lautleseprotokolls.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Wie wird das angemessene Lesematerial ausgewählt?

Die Passung der Textanforderung mit dem Leistungsniveau der Teilnehmer/-innen ist das zentrale Erfolgskriterium für den Unterricht. Zum Üben der Leseflüssigkeit in der Alphabetisierung sind nach Silben- und Wortlisten natürlich Kurztexte geeignet, wobei für Flüssigkeitsübungen Texte maximal 250 Wörter aufweisen sollten, für schwache Teilnehmer/-innen deutlich weniger (etwa 100). Falls Sie z. B. aus inhaltlichen Gründen längere Texte bearbeiten wollen, unterteilen Sie sie in kürzere Absätze, die nacheinander eingeübt werden. Unter jeweils 100 Wörtern darf nicht mehr als ein unbekanntes (z. B. bildungssprachliches) Wort sein, und dieses Wort sollte aus dem Kontext erschlossen werden können. Texte mit einer höheren Frequenz an unbekannten Wörtern sind für eine Leseübung in der Alphabetisierung nicht geeignet, weil der Fokus dadurch auf Wortschatzarbeit verschoben wird. Zu kurz dürfen die Texte nicht sein, weil dann die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die Teilnehmer/-innen memorieren statt zu lesen.

(Zur Textauswahl generell: Erzählende Texte haben grundsätzlich eine deutlich einfachere sprachliche Oberfläche als Sachtexte. „Erwachsene" alltagsnahe Themen sind natürlich wünschenswert. Belletristische oder faktuale Texte aus dem reichen Feld der Literatur für jüngere Adressaten beschädigen allerdings nicht grundsätzlich den Sinn der Übung oder gar das Sprachbewusstsein der Teilnehmer/-innen! Wichtiger als inhaltliche Aspekte ist, dass nicht nur die sprachliche Oberfläche, sondern auch das Thema bekannt und der Aufbau des Textes einfach sind, um die Leseübung nicht zu überfrachten.)

Geben Sie Ihren Text in einen LIX-Rechner ein.

(Ein LIX-Rechner ist im Netz kostenlos verfügbar unter http://psychometrica.de/lix.html.) Mit dem LIX-Verfahren wird das Anspruchsniveau der sprachlichen Oberfläche des Textes ermittelt, indem in diesem Rechner die Menge langer Wörter ins Verhältnis gesetzt wird zur Satzlänge. Der so ermittelte Wert gibt die Schwierigkeit der sprachlichen Oberfläche des Textes an, die sogenannte Lesbarkeit. Mit diesem Begriff wird beschrieben, wie leicht oder schwer die sprachliche Oberfläche von Texten beim Lesen erfasst werden kann. Fragen der Leserlichkeit – Schriftgröße und Typ usw. – sind dagegen für den Leseunterricht weitgehend bedeutungslos, solange es sich nicht um Handschriften usw. handelt.)

Sie brauchen Texte mit einem LIX-Wert, den Ihre Teilnehmerin/Ihr Teilnehmer auf Instruktionsniveau lesen kann (s.o.). Falls die Person noch nicht auf Satzniveau lesen kann, sondern Wort-für-Wort-Lesungen leistet, wählen Sie (ggf. selbstformulierte) Texte von wenigen Sätzen; nutzen Sie Illustrationen zur Entlastung der Bedeutungsbildung. Die Länge der Wörter und ihre Abweichung untereinander korrespondiert mit dem Niveau des Lernenden. Die Text-Leser-Passung fordert Binnendifferenzierung, in der Regel sogar Individualisierung bei der Materialauswahl.

Wie wird geübt?

- Grundsätzlich wird (halb)laut gelesen. Das laute Lesen macht die Schwierigkeiten und Zugewinne sichtbar, für den Leser selbst wie für sein Umfeld. (Halb)lautes Lesen nötigt zur Metakognition: Die Leserin/Der Leser merkt selbst, wenn sie/er aufhört, sich auf die Lektüre zu konzentrieren und exakt zu lesen.
- Grundsätzlich lesen alle Teilnehmer/-innen während der Leseübung gleichzeitig. Das „Reihum-Lesen", während andere stumm in den Text schauen, ist lesedidaktisch nicht sinnvoll und unterbleibt völlig.
- Grundsätzlich wird wiederholend gelesen. Erst die wiederholte Herausforderung durch ein zunächst lautierend erlesenes Wort bzw. einen entsprechenden Wortteil ermöglicht die Aufnahme des Wortes in den Sichtwortschatz und damit das automatisierte Erkennen. Wiederholt wird auf der Ebene des Textes, ggf. einiger Sätze oder der Liste insgesamt, nicht aber das einzelne Wort oder die Wortgruppe (denn das würde dann memoriert). Texte auf Instruktionsniveau sollten mindestens vier Mal hintereinander gelesen werden und in jedem Fall so oft, bis eine befriedigende Lesegeschwindigkeit bei akzeptabler Lesegenauigkeit erreicht ist.
- Grundsätzlich wird kontrolliert gelesen. Der Partner oder die Partnerin (Tutor) führt den Finger oder einen Stift mit. Auch das ist ein Instrument zur Aufmerksamkeitsfokussierung, das immer genutzt werden sollte. Bemerkt der Tutor einen Lesefehler, wartet er einen Moment, ob sich der Tutand selbst verbessert (4 Sekunden). Ist das nicht der Fall, verbessert der Tutor und es wird vom Satzanfang aus weiter gelesen. Partnerlesen ist wichtig, weil es sicherstellt, dass für beide Teilnehmer/-innen das mentale Engagement im Lesepro-

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zess aufrecht erhalten wird, trotz der kognitiven Mühen, die das Üben in diesem Stadium abverlangt.

- Sehr erfolgreich ist das chorische Lesen mit Partner (Tandem-Lesen): Tutor und Tutand lesen zusammen chorisch aus einem gemeinsamen Textexemplar kurze Texte mehrmals hintereinander. Ideal ist ein leichtes Leistungsgefälle zwischen Tutor und Tutand, sodass der Tutand sich an der Satzmelodie des Tutors orientieren kann und Stockungen vermieden werden. Ein zu starkes Gefälle fordert vom Tutor, seine Lesegeschwindigkeit stark zu drosseln, was vermieden werden sollte. Auch bei flachem Gefälle oder Gleichstand kann im Tandem wirkungsvoll geübt werden. Das chorische Tandem-Lesen ist bei Leser/innen mit defizitären Leseverstehensleistungen nachweislich erfolgreich, und zwar gleichermaßen für den Tutor wie für den Tutanden. Es verbessert relativ rasch die Leseflüssigkeit und transferiert auf Textverstehen.
- Grundsätzlich werden die Lesefortschritte dokumentiert. Dafür werden in engen Abständen individuelle Lautleseprotokolle erstellt, deren Ergebnisse – die Lesegeschwindigkeit – in eine Grafik[2] eingetragen werden. Erfahrungsgemäß verbessert sich die Lesegeschwindigkeit bei kontinuierlichem Üben relativ rasch, sodass Fortschritte sehr schnell sichtbar werden. Die steigende Kurve der eigenen Lesegeschwindigkeit ist einerseits für die Motivation der Teilnehmer/-innen wichtig, andererseits erlauben sie der Lehrkraft, adaptiv Texte auszuwählen, sodass das Instruktionsniveau bei steigendem Anspruch des Übungsmaterials gehalten wird.

Bei den Leseübungen auf diesem Level, die, wie gesagt, auf die Automatisierung der Worterkennung und die Erweiterung des Sichtwortschatzes zielen, ist der didaktische Zusammenhang zum Schreiben nicht gegeben (ganz im Gegensatz zu Unterricht auf den Alpha-Levels 1 und 3). Denn Schreiben gewährt Verlangsamung und Reflexionsspielräume beim literalen Lernen, auf beides kommt es beim Training der schnellen und sicheren Worterkennung nicht an. Allerdings können die oben vorgeschlagenen Leseübungen nicht über eine ganze Unterrichtseinheit von 90 Minuten ausgedehnt werden. Denn: Das Lesen-Üben ist für disfluente Leser/innen mental außerordentlich anstrengend.

(Diese hohe kognitive Anforderung können Sie übrigens am eigenen Leib gut nachvollziehen, wenn Sie einen mittelschweren Text in spiegelverkehrtem Ausdruck halblaut lesen. Ihre automatisierte Worterkennung ist dann ausgesetzt, und das Lesen und parallele Verstehen wird zu einer außerordentlich fordernden und erschöpfenden Konzentrationsleistung. Wenn Sie das wiederholt machen, können Sie auch erfahren, wie sich Ihr Sichtwortschatz um die ersten spiegelverkehrten Wörter rasch erweitert – dass Ihre Automatisierung der Worterkennung also ziemlich schnell Fortschritte macht![3])

Ein Zeitrahmen von 15 Minuten konzentriertem Lesen sollte bei disfluenten Teilnehmer/-innen grundsätzlich nicht überschritten werden! Wenn sonstige Lernvoraussetzungen einzelner Teilnehmer/-innen zudem schlecht sind, müssen die Übungsphasen für sie ggf. noch kürzer gestaltet werden.

Für das gesamte Unterrichtssetting auf Alpha-Level 2 kommt Schreiben insofern doch wieder ins Spiel. Eine Routine sieht etwa folgendermaßen aus: Die Lesegeschwindigkeit der Teilnehmer/-innen ist diagnostiziert, die Tandems sind gebildet, es wird losgelesen. Die Tandems haben jeweils passgenaue Lesetexte, in der Regel braucht es verschiedene für die unterschiedlichen Leistungsniveaus in der Gruppe. Während die Tandems ihren Text chorisch mindestens vier Mal lesen, führt die Lehrkraft mit einem Teil der Teilnehmer/-innen nacheinander individuelle Lautleseprotokolle durch (ggf. anhand eines geübten Textes aus der letzten Lesestunde) und trägt die Leseleistung in die individuelle Grafik[4] ein. Nach etwa 15 Minuten Leseübung muss ein Wechsel der Unterrichtsform und der didaktischen Ziele geschehen. Hier kann ein Gespräch über die Texte, eine Lese-Präsentation durch eine Teilnehmerin/einen Teilnehmer, die/der ihren/seinen Text gut beherrscht, eine Reflexion auf die Form des Textes, eine Schreibaufgabe, Wortschatzarbeit o. Ä. folgen. Nach 30-minütiger Unterbrechung kann die nächste Leseübungsphase stattfinden.

2 Siehe Beispielgrafik im Anhang.
3 Im Anhang finden Sie einen kurzen gespiegelten Text, mit dem Sie das versuchen können.
4 Siehe Beispielgrafik im Anhang.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

IV. Diagnostik und Hinweise zu Verfahren auf Alpha-Level 3

Leseflüssige Leser/innen sind im wörtlichen Sinn keine Analphabet/innen mehr – denn sie können im Prinzip jeden Text in ihrer Sprache in angemessener Geschwindigkeit und Intonation lesen und ihn entsprechend ebenso gut oder schlecht verstehen wie sie ihn verstehen würden, wenn sie ihn hören würden. Auf der Pinnell-Skala zur Einschätzung der Leseflüssigkeit[5] erreichen solche Teilnehmer/-innen bei einfachen Texten die höchste Stufe. Doch oft reichen die sprachlichen Kompetenzen von Teilnehmer/-innen mit wenig „Bildungskapital“ trotzdem nicht für alltägliche literale Anforderungen. Das liegt daran, dass sie zu wenig Erfahrungen mit und Kenntnisse über schriftsprachliche Texte haben.

Schriftsprache ist nicht einfach aufgeschriebener mündlicher Text. Ganz im Gegenteil unterscheidet sie sich von mündlicher Sprache substanziell: Schriftliche Texte sind konzeptuell anders organisiert als mündliche, in der Regel komplexer. Beispielsweise präsentieren sie ihren Gegenstand meist situationsabstrakt, sodass viele Hinweise, die sich im Mündlichen durch die Situation erübrigen, im Schriftlichen eigenes gegeben werden. Schriftliche Texte sind auch komprimierter als mündliche, sie enthalten z. B. weit häufiger komplexe Satzgefüge, Substantivierungen, Abstraktionen usw. Die meisten umschriebenen Textsorten existieren überhaupt nur in der Schriftsprache: beispielsweise Tabellen (also Busfahrpläne, Schwimmbadöffnungszeiten, Stundenpläne von Schulkindern usw.), oder Formulare (sie bestimmen den Umgang mit Behörden, Banken; Stromrechungen sind als Formular formatiert usw.), Artikel aus Tageszeitungen, Arztbriefe und vieles mehr. Das gilt sogar für erzählende Literatur – nur noch wenige Kleinformen, z. B. der Witz, die Anekdote, vielleicht Lieder und Formen des Alltagserzählens folgen noch den Ordnungsformen mündlicher Sprache, schon die moderne erzählende Kinderliteratur ist oft konzeptionell schriftlich formatiert.

Die Grenze zwischen dem „learning to read“, bei dem die hierarchieniedrigen Teilkompetenzen des Lesens fokussiert werden (Alpha-Level 2, s. o.), und dem hier fokussierten „reading to learn“, bei dem es um hierarchiehöhere Teilleistungen beim Lesen, nämlich um Textinhalte geht (Alpha-Level 3 und 4), sind natürlich fließend und sicher abhängig von der Komplexität der Texte – es gibt durchaus Texte, die so schwierig und verdichtet sind, dass auch Akademiker/-innen sie nicht auf Anhieb flüssig lesen können. Noch 12-13-jährige Leser/innen mit schwachen Textverstehensleistungen, die gleichwohl auf Textebene vorlesen können, profitieren von einem Tandem-Lese-Programm nicht nur bei ihrer Leseflüssigkeit, sondern auch beim Textverstehen. Man kann also mit Grund annehmen, dass ein Training der Automatisierung auch bei vergleichsweise fortgeschrittenen Leser/innen (die bei einfachen Texten etwa 70-100 richtige Wörter in der Minute lesen können) sinnvoll ist, weil es ihr Lesen müheloser macht und insofern mentale Ressourcen sozusagen freigibt, die sich dann bei den Tests als besseres Textverstehen zeigen. Es wird in der Nachholbildung mit Erwachsenen praktisch wohl immer darum gehen, auf der einen Seite die Leseflüssigkeit zu verbessern, also auf Alpha-Level 2 zu arbeiten, auf der anderen Seite die hierarchiehöheren literalen Kompetenzen breit zu fördern, also Lesestrategien zu vermitteln (Alpha-Level 3) oder über die Lesedidaktik hinaus breite Sprachbildung (beispielsweise Wortschatzarbeit) zu betreiben.

Wie wird Textverstehen diagnostiziert?

Natürlich gibt es standardisierte Lese-Verstehens-Tests. Wenn die Gruppen klein sind und Differenzierung im Unterricht möglich ist, dann reichen allerdings die üblichen W-Fragen der Lehrkraft, solange sie individuell gestellt werden – also nicht als fragend-entwickelndes Gespräch zwischen Gruppe und Lehrkraft, sondern im Dialog mit einer Teilnehmerin/einem Teilnehmer.

Bitten Sie die Teilnehmerin/den Teilnehmer, einen einfachen Text von etwa 200 Wörtern (keine langen oder seltenen Wörter, keine langen Sätze) aufmerksam still zu lesen, gerne auch mehrmals. Achten Sie bei der folgenden Überprüfung des Verstehens darauf, dass Ihre Fragen zunächst auf die Wort-, dann auf Satzebene zielen („Wie heißt der Mann?“, „Was tut er?“). Fragen Sie auch bei sehr einfachen Texten zunächst nicht nach komplexeren Leseleistungen, für deren Beantwortung beispielsweise das Nachvollziehen übergeordne-

5 S. Pinnell-Skala zur Einschätzung der Intonation im Anhang.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

ter Zusammenhänge Text gefordert ist („Warum wird der Mann wohl ärgerlich?“), sondern beginnen Sie mit Fragen nach explizit gegebenen Informationen an prominenter Stelle, etwa in der Überschrift, am Beginn eines Absatzes oder bei Hervorhebungen im Text. Bleiben Sie mit weiteren Fragen auf der Ebene derjenigen Informationen, die explizit auf der Textoberfläche gegeben sind, sodass ein im Text vorkommendes Wort (einfacher) oder eine Wortgruppe (schwieriger) die richtige Antwort darstellt.

Wenn diese einfachen Fragen Ihre Teilnehmerin/Ihren Teilnehmer überfordern, ohne dass der Text inhaltlich zu schwierig für sie war, dann überprüfen Sie die Flüssigkeit, indem Sie sich den Text vorlesen lassen (Lautleseprotokoll, s. o.). Vermutlich bewegt sich die Teilnehmerin/der Teilnehmer auf Alpha-Level 2. Wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer aber tatsächlich flüssig liest (d. h., die Lesung nähert sich in ihrer Intonationsqualität dem normalen Sprechen an, s. o.), ist das der Beleg dafür, dass der kleinräumige Zusammenhang zwischen den Wortgruppen (Propositionen) konstruiert wurde (sog. „lokale Kohärenz“ wurde hergestellt). Der Leser, die Leserin bewegt sich damit bei diesem Text auf Alpha-Level 3 und muss nunmehr lernen, aus den gebildeten kleinräumigen Bedeutungen (Wortbedeutung, lokalen Kohärenzen) weitere Zusammenhänge aktiv zu konstruieren bis hin zur mentalen Herstellung des Textthemas als Ganzem (sogenannte „globale Kohärenz“).

Gute Leser/-innen wenden dafür intuitiv sogenannte „Lesestrategien“ an. Schlechte tun das nicht; sie lesen evtl. nur mechanisch, also ohne sich auf Verstehen hin zu orientieren, gewissermaßen ohne das Erlesene aktiv weiter zu verarbeiten. Sie müssen lernen, Lesestrategien bewusst, gezielt und immer einzusetzen.

Was sind Lesestrategien?
Lesestrategien sind mentale Handlungen, mit denen man sich eine schwierige Textstelle bewusst klar macht. Liest ein guter Leser beispielsweise in einem Lexikon etwas nach, so wird er vermutlich mehrere Strategien anwenden: Er wird selektieren, also suchen, was er lesen will, und dann nur das lesen, was er gesucht hat. Außerdem er wird wohl elaborieren, d. h., er wird die hoch verdichtete Sprache des Lexikons bewusst langsam lesen und sich die einzelnen Aussagen mental veranschaulichen, sie gewissermaßen entfalten. Wenn er unterstreicht, worauf er zurückkommen will, ggf. auch aufschreibt, was er brauchen könnte, sind bereits weitere Strategien im Spiel. Bei Erzähltexten ist im Unterschied zum Lexikon oft die Gegenbewegung notwendig, also zu komprimieren, um bei der Fülle der Details den „roten Faden“ nicht zu verlieren, womit weitere Strategien genannt wären – Oberbegriffe bilden, Zwischenüberschriften vergeben. Poetische Texte oder solche mit räumlichen Darstellungen legen oft das Visualisieren besonders nahe – also das lebendige innere Ausmalen des Angezeigten einschließlich beispielsweise seiner emotionalen oder atmosphärischen Färbungen, seiner Bedeutungsvarianzen, seiner referentiellen Bezüge usw. Eine für die Nachholbildung außerordentlich wichtige Strategiegruppe sind die metakognitiven Strategien: Leser/-innen müssen bemerken, ob sie verstehen oder nicht, sie müssen also ihren Lesevorgang überwachen, sich gleichsam parallel selbst beobachten. Das ist mit „metakognitiv“ an dieser Stelle gemeint.

Die Anwendung von Strategien setzt Zielbewusstsein und Engagement voraus. Wer keine Lust auf den Textinhalt hat oder mental mit anderem beschäftigt ist – etwa mit dem Dechiffrieren auf Wortebene – wird dieses Engagement für die Textinhalte kaum aufbringen. Autonomieerleben und Interessenorientierung sind zentrale Komponenten des Leseengagements. Bitten Sie Ihre Teilnehmer/-innen, möglichst oft Texte mitzubringen, die sie selbst lesen und verstehen wollen, weil sich damit eigene Ziele verbinden. Die Ziele sollten klar formuliert werden. Entwickeln Sie als Lehrkraft Aufgaben zu diesen Texten, selbst dann, wenn sie Ihnen didaktisch nicht völlig ideal erscheinen. Versuchen Sie aktiv, die Interessen Ihrer Teilnehmer/-innen in Erfahrung zu bringen, und orientieren Sie Ihre Textauswahl darauf. Denn: Ohne Leseengagement ist alles nichts.

Wie wird das angemessene Lesematerial ausgewählt?
Es gibt Kategorien der Textkomplexität, nach denen bestimmt werden kann, was ein einfacher, was ein komplexer Text ist. Denn das ist nicht allein durch den Textinhalt bestimmt: Einen Inhalt kann man bekanntlich einfacher oder schwieriger formulieren. Allerdings öffnet sich bei der Frage nach den verschiedenen Kategorien und ihrer Hierarchie ein breites Feld der Linguistik, Literaturwissenschaft und psychologischen Textver-

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

stehensforschung, das hier nicht im Einzelnen dargestellt werden kann. Im Folgenden wird dieser Bereich zu einigen Hinweisen verdichtet.

Beim Leseunterricht geht es nicht um inhaltliches Lernen, wenn dieser Punkt auch immer eine Rolle spielen mag, sondern um den Erwerb einer übergeordneten Kompetenz. Insofern sollten Sie Texte wählen, deren Inhalt Ihre Teilnehmer/-innen ohne Weiteres verstehen würden, wenn er ihnen konstitutiv mündlich vermittelt würde. Achten Sie bei der Textauswahl …

- … auf die inhaltlichen Interessen und Bedürfnisse Ihrer Teilnehmer/-innen.
- … auf kurze Wörter, kurze (Haupt-)Sätze (Dimension der Lesbarkeit).
- … auf die Textlänge insgesamt. Länge ist ein schwierigkeitsgenerierender Faktor. Wer 5 untereinander zusammenhängende Sätze lesen und verstehen kann, kann das noch nicht bei 10. Allerdings sollten Ihre Texte eine Länge von 100 Wörter möglichst nicht unterschreiten, damit diese nicht memoriert, sondern tatsächlich verarbeitet werden.
- … generell auf den Abstraktionsgrad des angezeigten Sachverhalts (semantische Dimension). Überfordern Sie Ihre Teilnehmer/-innen nicht durch Inhalte, die sehr alltagsfern sind.
- … auf genuin bildungssprachliche Ausdrücke („Motivation“, „charakterisieren“, „Beweisführung“, …) und ohnehin auf Fremdwörter. Es sollte nicht mehr als ein erklärungsbedürftiger Ausdruck unter 100 Wörtern vorkommen (Dimension sprachliches Register). Handhaben Sie diese Kategorie streng.
- … auf die rhetorische Organisation des Textes (Dimension der kognitiven Gliederung). Einfach strukturiert sind Texte, die einer bekannten textuellen Organisationsform angehören (Tabelle, Kurznachricht, Kochrezept, Liste, Märchen, Lied, …) und deren Sprachhandlung klar ist (Grußkarte, Hinweis, Beschreibung, Erklärung, Forderung, …). Strukturell einfach sind in zeitlicher Hinsicht lineare Formen des Darstellens (erst passierte … und dann… und dann …), in stilistischer Hinsicht bevorzugen Sie explizite Angaben statt indirekter usw. Im Sachtextbereich weisen Texte einfache Strukturen auf, wenn sie zunächst inklusiv angeben, wovon sie insgesamt handeln (z. B. in der Überschrift oder im ersten Absatz), dann ihr Thema erneut explizit mit anderen Worten nennen und entfalten. (Überschrift: „Entsorgung von Medikamenten“ Text: „Was tun mit Pillen, Kapseln und Arzneisäften, wenn ihr Haltbarkeitsdatum abgelaufen ist? ... Medikamente werden entsorgt, indem …“)

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Wie können Lesestrategien gelehrt werden?

Die erste Schwierigkeit bei der Vermittlung von Lesestrategien liegt darin, dass für jede Verstehenskomplikation die richtige Strategie eigenständig ermittelt und aktiv von der Teilnehmerin/vom Teilnehmer eingesetzt werden muss. Es kann keine allgemeinen Regeln geben, welche Strategie welchem abstrakten literalen Problem angemessen ist, weil deren Vielfalt zu groß ist. Kompetenter Strategieeinsatz ist kein „Wissen“, es ist ein „Können“, das von einem „Wollen“ angetrieben wird. Lesestrategien verwenden ist im Wortsinn Problemlösewissen, also mehr und anderes als deklaratives Wissen. Lesestrategien können entsprechend weder primär durch Üben noch in erster Linie durch Instruktion angeeignet werden. Sie werden im Wesentlichen vermittelt durch Zeigen.

Dafür wird häufig das Bild von „Lehrling“ und „Meister“ aus dem Handwerksbereich verwendet. Sie als Lehrkraft müssen zeigen, was Sie geistig tun, wenn die Verbindung zwischen zwei Aussagen nicht auf der Hand liegt, wenn ein unbekannter Begriff auftaucht usw. Man nennt solche Demonstrationen kognitiver Vorgänge „lautes Denken“. Sehr kleine Kinder können das gut – beim Spielen begleiten sie ihre Handlungen mit Worten. Aber noch lange vor Schuleintritt verlagert sich dieses Sprechen nach Innnen und wird Denken, und nunmehr fällt es schwer, das wiederzubeleben. Mit einer akademischen Sozialisation wird es noch einmal schwieriger, weil wir oft nicht wahrnehmen, was an einfachen Texten immer noch schwierig ist. Hier ein Beispiel für strategieorientiertes „lautes Denken“:

Bei der Teilnahme an einem Motorsäge-Kurs sind u. a. Sicherheitsschuhe, Schnittschutzhose und Gehörschutz erforderlich, heißt es im Text. Nach diesem Satz stoppen Sie. Sie demonstrieren Ihren Teilnehmer/-innen, wie Sie das unverstandene Wort aus seinen Bestandteilen und dem Kontext erschließen. Dafür sagen Sie sinngemäß Folgendes:

„Schnittschutzhose“, das verstehe ich nicht. (Deuten Sie auf die schriftliche Gestalt des Wortes). *„Schnitt“, das kommt von schneiden. Man kann sich mit der Motorsäge ja auch schneiden, also verletzen, was nicht*

passieren soll. Das Wort „Schutz" ist auch in „Schnittschutzhose", „Schutz" ist wie „schützen". Es kommt noch einmal bei „Gehörschutz", für das Gehör, das sind die Ohren, die geschützt werden. Auch „Sicherheitsschuhe" haben etwas mit Schutz zu tun, Sicherheit für die Füße. Schnittschutzhose, das muss eine Hose sein, die gegen Schnitte schützt. Das passt auch deshalb, weil da ja gelernt werden soll, wie man richtig mit der Motorsäge umgeht. Man soll sich dabei schützen durch all diese Sachen, die genannt werden, man soll die anhaben. Ich kann mir immer noch nicht vorstellen, wie die Schnittschutzhose aussieht. Aber ich glaube, es ist eine besondere Hose gegen Schnitte mit der Motorsäge. Ich habe das Wort nun verstanden.

Die Lesedidaktikerinnen Schoenbach und Greenleaf[6] geben eine Anzahl von Satzanfängen an, die sinngemäß geeignet sind, den Strategieeinsatz durch lautes Denken zu demonstrieren, die hier leicht verändert wiedergegeben werden:

- Vorhersagen
  - „Ich sage vorher, dass …"
  - „Ich glaube, im nächsten Abschnitt …"
  - „Ich wette, das wird sich gleich im nächsten Absatz klären"
- Vorstellungen entwickeln
  - „Ich stelle mir vor, …"
  - „Ich kann bildlich vor mir sehen, wie …"
  - „Ich glaube, …"
- Verbindungen herstellen
  - „Dies ist wie …"
  - „Dies erinnert mich an …"
  - „Ich finde wunderschön, wie …"
  - „Ich kann sehr gut nachvollziehen …"
- Ein Problem identifizieren
  - „Ich war verwirrt, als …"
  - „Ich weiß nicht genau …"
  - „Ich habe nicht erwartet …"
  - „Ich wundere mich über …"
  - „Unklar ist mir noch …"
- Probleme lösen
  - „Ich glaube, ich muss den Abschnitt noch mal lesen …"
  - „Jetzt verstehe ich warum …"
  - „Ich versuche den Textabschnitt für mich zusammenzufassen"
  - „Ich versuche, folgende Unklarheiten vor dem Weiterlesen zu klären"
  - „Zuerst schaue ich dazu …"

Das **erste** Lehr-Problem bei Lesestrategien ist also die Notwendigkeit, angesichts konkreter Probleme die Strategien adaptiv einzusetzen, gewissermaßen „vor Ort". Die Lehrperson zeigt durch „lautes Denken", wie man das macht. Die **zweite** Schwierigkeit bei der Strategievermittlung besteht darin, dass die Lernerin/der Lerner die Strategien autonom anwenden können muss. Instruktive Strategietrainings sind vermutlich deshalb relativ wenig erfolgreich, weil das kontinuierliche „Sich-Ausklinken" der Lehrperson aus den Textverstehens-Bemühungen der Lerner/-innen dort didaktisch nicht modelliert ist. Das ist aber elementar notwendig: Wie in einem Meister-Lehrling-Verhältnis müssen Sie zwar immer wieder zeigen, wie man konkret weiterkommt, aber die Verantwortung für das Gelingen müssen Sie schrittweise und konsequent an die Teilnehmer/-innen übergeben, bis Sie sich weitgehend überflüssig gemacht haben und nur doch adaptive Texte für die eigenständige Bearbeitung liefern. Lesestrategien helfen nur, wenn sie autonom realisiert werden!
Übrigens: Es gibt eine interessante Studie darüber, wie Lehrkräfte die Vermittlung von Lesestrategien in einem längeren Prozess in ihre Unterrichtsgestaltung integrieren – bzw. wie das scheitern kann. Beides – klar und textadäquat laut denken und konsequent daran arbeiten, dass die Teilnehmer/-innen die Verantwortung für ihr Textverstehen übernehmen – sind anspruchsvolle Ziele, die im instruktiven Frontalunterricht methodisch kaum erreicht werden können. Die Lehrkräfte wurden bei dieser Studie wissenschaftlich begleitet, und die Schüler/-innen derjenigen, die eine entsprechende Neuorganisation ihres Unterrichts verwirklichen konnten, hatten erhebliche Vorteile. Allerdings waren es erschreckend wenige Lehrkräfte, die ihrerseits wirksam lernen konnten.[7]

Wie sehen gute Unterrichtsverfahren zur Entwicklung des Textverstehens aus?
Ein nachweislich wirksames Verfahren zum Training des strategischen Lesens ist das sogenannte „reciprocal

6 R. Schoenbach, C. Greenleaf, C. Cziko & L. Hurwitz, (2006): Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Herausgegeben von Dorothee Gaile. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 95.
7 Die verschiedenen Schritte dieses fachdidaktischen Wegs sind dargestellt in: M. Philipp, (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Francke, S. 177 ff.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

teaching“, das „Lernen durch Lehren“. Sein Vorteil gegenüber stärker instruktiven Verfahren ist seine kooperative Komponente. Für die Nachholbildung soll folgende Routine aus diesem Bereich vorgeschlagen werden: Die zu lesenden Texte (gerne ohne Überschrift oder weitere strukturierende Elemente) werden zunächst in chorischen Tandems oder mittels Partnerlesen wiederholt gelesen (Lesephase). Einzelne Teilnehmer/-innen präsentieren anschließend ihren Text der ganzen Gruppe, was den Übungserfolg der Lesephase unterstreicht umd auch bewirkt, dass alle wissen, wovon die Texte der anderen handeln. Die Lehrkraft „pickt“ einen Begriff, der vermutlich schwierig ist, eine Wendung oder eine in anderer Weise besonders schwierige Stelle heraus. Sie macht die Schriftgestalt dieses Worts, dieser Passage für alle sichtbar (Tafel, Overhead, …). Sie demonstriert durch „lautes Denken“ eine Lesestrategie für dieses Problem. Sie benennt die von ihr verwendeten Strategien (Beispiel Schnittschutzhose: „Ich habe auf die Einzelteile des Wortes geguckt und mir ihre Bedeutung klar gemacht. Ich habe überlegt, mit welchen anderen Wörtern das Wort erscheint, und dadurch einen Oberbegriff (‚Schutz‘) bilden können. Ich habe dadurch verstanden, was das Wort für den ganzen Text bedeutet …“). Ebenso wichtig mag an dieser Stelle sein, was die Lehrkraft NICHT macht: Sie gibt nicht die globale Kohärenz des Textes vor (beispielsweise durch „Dieser Text handelt von einem Seminar, auf dem man lernt, mit Motorsägen umzugehen“), sodass sie die Teilnehmer/-innen nicht von der Aufgabe entlastet, Texte insgesamt eigenständig zu verstehen.
Nach dieser Demonstrationsphase setzen sich die Teilnehmer/-innen in Kleingruppen zusammen. Optimal sind drei bis vier Personen, die den gleichen Text bearbeiten wollen, die Arbeit ist auch zu zweit möglich. Die Gruppe bestimmt einen „Lehrer“ oder eine „Lehrerin“ (diese Funktion übernimmt jede Sitzung ein anderer Teilnehmer/eine andere Teilnehmerin). Die Teilnehmerin/Der Teilnehmer mit der Lehrer-Funktion hat ein Kärtchen mit vier Lesestrategien in Händen. Er oder sie organisiert verantwortlich den folgenden Verstehensprozess der Gruppe.

Falls der Text bereits im ersten Schritt von allen erlesen ist, fordert die Lehrperson nun dazu auf, unverständliche Wörter bzw. Textstellen zu benennen und diese zu klären. Wenn das zur Befriedigung der „Lehrerin“, des „Lehrers“ geleistet ist, fordert sie dazu auf, an den Text Fragen zu stellen. Das sollten möglichst „echte“ Fragen sein, es können aber auch Quiz-Fragen sein, mit denen man seinen Mitlerner/-innen etwas Schwieriges aufgibt, das gleichwohl durch den Text zu lösen ist. Anschließend wird der Text zusammengefasst; auch hier hat die Person mit der Lehr-Funktion die Verantwortung, dass das vollständig und verständlich durch die Gruppenmitglieder geleistet wird. Sie lobt gute Leistungen. Eine wichtige letzte Strategie ist das „Vorhersagen“ – wie wird der Text vermutlich weitergehen? Oder: Was wird beispielsweise in der Zeitung, in der das „Motorsägen-Seminar“ annonciert wurde, wohl noch an weiteren Texten stehen, wie sieht das Umfeld dieses Textes aus?[8]

Gut lesen
- Unverstandenes klären
- Fragen stellen
- zusammenfassen
- vorhersagen

Die Kleingruppe ruft nur nach der Kursleitung, wenn es unbedingt nötig ist. Die Kursleitung verweist auf Wörterbücher oder ggf. den Netzzugang, um fehlende Informationen einzuholen; sie kann auch einen Hinweis geben, mit welcher Strategie man weiter käme. Sie gibt an dieser Stelle jedoch nicht mehr als „Hilfe zur Selbsthilfe“, um die Autonomisierung des Leseverstehens deutlich zu unterstreichen.

Unterrichtsroutinen – wie etwa die vorgeschlagene Kombination aus Lautlesetraining und Reziprokem Lehren – müssen eine Zeit lang praktiziert werden, um tatsächlich zu Routinen zu werden, die alle Beteiligten „abspulen“, sodass sie den Kopf frei haben für den eigentlichen Gegenstand der Unterrichtsstunde. Als Lehrkraft ist es allerdings unbedingt notwendig, die eigenen Lehr-Routinen immer wieder kritisch auf die Angemessenheit und Wirksamkeit ihrer Komponenten zu überprüfen. Es ist außerordentlich anspruchsvoll, als Lehrperson etwas an eigenen eingeschliffenen Routinen zu verändern! Hinzu kommt: Wie z. B. beim Bewegungslernen im Sportunterricht kann in Lehrprozessen nicht alles Handeln, Tun und Verhalten auf einmal umgestellt werden, sondern immer nur Komponenten, die sich über die Zeit summieren müssen. Genauso wie für Ihre Teilnehmer/-innen ist für Sie als Lehrkraft der zentrale Punkt zu wissen, wo Sie hin wollen mit diesen konkreten Teilnehmer/-innen, und sich dafür zu engagieren.

8 Ein Protokoll eines solchen Reziproken Lehrens in der Kleingruppe finden Sie im Anhang zu diesem Text.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

V. Anhang

Empfohlene praxisbezogene Literatur

Philipp, Maik; Schilcher, Anita (Hg.) (2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Philipp, Maik (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Francke.

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider, 7. überarbeitete und erweiterte Auflage

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola; Gold, Andreas (2011): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer.

Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C. & Hurwitz, L. (2006): Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Herausgegeben von Dorothee Gaile. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Schriftliches Beispiel für ein Lautleseprotokoll

Lesung von Niklas, 13 Jahre

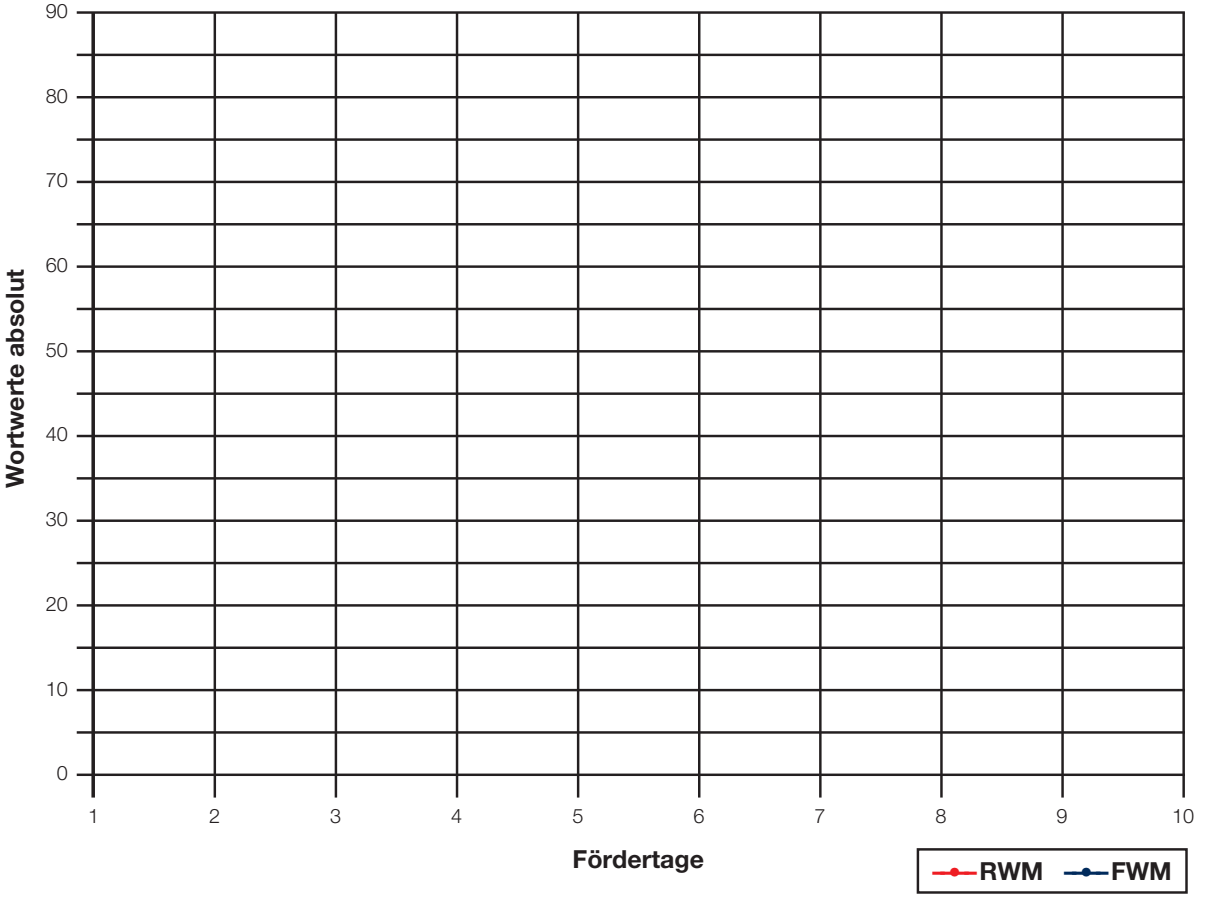
F Der Die F kleine kleinen F Wilde Wilden
Die kleinen Wilden hatten| | schon oft| | versucht,| | das große dicke Mammut zu jagen.| | Weil ihnen dauernd| | nur Nüsse und Beeren| | zu langweilig waren.| |
Sie F wollen wollten| | auch mal| | C lecken lecker Fleisch!| | Mit Soße!| |
„Schließlich sind| | wir| | nicht| | nur| | Sammler,| | sondern auch Jäger“;| | F sagt sagte der Allerkleinste immer.| | Und die F ander anderen | | F gab gaben | | ihm| | Recht.| |
Einmal hatten| | sie| | F den dem Mammut| | eine Falle| | gegraben,| | aber| | die war| | viel zu klein geraten.| |
Das Mammut hatte sich gerade mal| | den| | linken| | Zeh| | F [ferstaoxt] verstaucht.| |
Und F sie sich | | fürchterlich| | aufgeregt:| | „Euch| | geht’s wohl nicht gut!| | Jagd| | auf| | F friedlichen friedliche | | Dickhäuter zu machen!“| |
So ein| | wütendes| | Mammut| | F hatte hatten sie| | noch nie gesehen.| |
„Auf der Stelle| | buddelt| | ihr die| | C läch[x]erliche F lächerlichen lächerliche F Gruben Grube zu!“,| | schimpfte| | es.| | Und die kleinen Wilden| | mussten wohl| | oder übel| | gehorchen.| |
Beim zweiten Mal| | hatten sie es| | mit einem| | F [spēR] Speer versucht| | [und| | R sogar einen| | Volltreffer gelandet.| | Aber so ein| | Mammuthintern| | ist nicht| | von Pappe.| |
Trotzdem| | war das Mammut| | stinksauer| |-F furchsteufel fuchsteufelswild.| |
„F Zielt Zieht| | F mit mir den F [spēR] Speer| | aus dem C Spech Speck,| | aber dalli!“| |
Es sah aus,| | als wollte| | es die| | vier| | F num zum | | Nachtisch| | verspeisen.| |
„Bitte| | tu uns nichts!“,| | F beteilten bettelten | | die kleinen Wilden.| |
„Wir schmecken| | auch gar nicht| | besonders.| |C a An uns| | ist F gar nix ja nichts | | dran!“| |

Expliziertes Lautleseprotokoll.
Unterstrichen sind alle Wörter, die falsch gelesen wurden.
Hochgestellt und klein = so wurde faktisch gelesen.
Hochgestellt und klein, F = Fehler.
Hochgestellt und klein, C = selbstkorrigierter Fehler.
| | = Sprechpause.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Bei diesem Protokoll sind die Falschlesungen im Einzelnen notiert; das ist nur möglich, wenn die Lesung mehrmals abgehört werden kann (Tonaufnahme). Für die laufende Erhebung reicht es, wenn Sie die Geschwindigkeit und die Fehler notieren können. Abgesehen davon: Tonaufnahmen – beispielsweise mit dem Handy – sind von Zeit zu Zeit sinnvoll, weil sie genauere Diagnostik zulassen.
Niklas hat 6 Jahre Leseunterricht hinter sich, ist aber etwa auf dem Niveau der 2. Klasse. Er war aufgefordert, den Text zunächst mehrmals leise zu lesen. Dabei ist er offensichtlich über die ersten Sätze, die er besser liest als die folgenden, nicht hinaus gekommen. Die Überschrift ist vermutlich memoriert. Niklas liest zwar relativ sehr schnell, stockt aber immer wieder so frequent und lange, dass er insgesamt auf eine Lesegeschwindigkeit von etwa 80 WPM kommt. Mit über 20 Fehlern auf knapp 200 Wörtern (10 %) bleibt der Text für ihn unverständlich: Er kann nicht angeben, ob die kleinen Wilden mehrere oder eines sind, was sie tun, welche Rolle die Grube spielt usw. Niklas muss seine Lesegenauigkeit steigern und so seinen Sichtwortschatz ausbauen. Er muss in der Auffassung gebremst werden, schnelles Lesen sei immer gutes Lesen.

Beispiel für ein Raster zur Dokumentation des individuellen Fortschritts bei der Leseflüssigkeit durch Erhebung der Lesegeschwindigkeit



RWM = richtige Wörter pro Minute. FWM = Falsche Wörter pro Minute.
Dieses Raster folgt den Anregungen in: F. B. Wember (1999): Besser lesen mit System.
Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Lernschwierigkeiten. Neuwied: Luchterhand.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Beispiel für die kognitive Überforderung, die bei fehlender Automatisierung der Worterkennung entsteht

Beginnen Sie mit dem Lesen bitte hier:

1. Elementare Ziele

Grundsätzlich ist Lesen immer „Lesen von etwas" – d. h., Lektüre bedeutet neben der „formalen" Wort- und Satzidentifikation auch die Bildung von Bedeutungen und die Integration dieser Bedeutungen in das Wissen. Das macht das Lesen zu einer mehrschichtigen und dadurch mental aufgeforderntlich anspruchsvollen Anforderung. Gute Leser\innen bewältigen diese Mehrzahl an simultanen Anforderungen durch Automatisierung der einfacheren Komponenten, sodass sie ausreichend kognitive Ressourcen für das Verstehen der inhaltlichen Zusammenhänge aufbringen können. (Hier ist das Lesen anderen komplexen Leistungen vergleichbar, etwa dem Autofahren oder dem Spielen eines Musikinstruments. Auch bei diesen Tätigkeiten ist es notwendig, die einfacheren Fertigkeiten – z. B. kuppeln und schalten – durch Übung so weit zu automatisieren, dass sich die bewusste Aufmerksamkeit auf die anspruchsvolleren Leistungen – z. B. die Beobachtung des Verkehrs – konzentrieren kann). Novizen können das noch nicht. Für sie sollten einzelne Teilleistungen des Lesens nacheinander ins Zentrum des Leseunterrichts gerückt werden.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Beispiel für das Reziproke Lehren von Lesestrategien: ein Protokoll

Trainer: Wir fangen den nächsten Text an. Okay, Ariane fängt an und ist zuerst Lehrer.

Ariane: Jonas, lies mal die Überschrift vor.

Jonas: „Eisbären".

Ariane: Peter, was würdest Du denn sagen, was darin so alles steht?

Peter: Wie sie leben und wie sie sich ernähren.

Ariane: Und Jonas?

Jonas: Ja, da wird wahrscheinlich drinstehen, wie sie leben, sich ernähren, wie sie ihre Jungen aufziehen und der erste Abschnitt wird wahrscheinlich das Aussehen behandeln und die Lebensweise.

Ariane: Weiß jeder, was Eisbären sind?

Peter: Ja.

Ariane: Peter, lies bitte vor!

Peter: (liest vor) „Der Eisbär ist eines der größten und stärksten Fleisch fressenden Tiere. Er kommt nur in der Arktis vor. Wenn er ausgewachsen ist, wiegt er bis zu 1 600 Pfund. Mit seinem langen, schweren Körper und schmalen Kopf wirkt er schwerfällig; er kann sich aber sehr schnell bewegen. Der Eisbär kann sich im Wasser leicht bewegen. Die meisten Tiere müssen heftig paddeln, um sich über Wasser zu halten, aber der Eisbär kann lange Zeit ruhig im Wasser treiben. Luftkammern in seinem Fell sowie eine ölige Haut und eine dicke Fettschicht ermöglichen es ihm, sich über Wasser zu halten."

Jonas: Ich hab mal eine Frage. Was bedeutet denn „Pfund"?

Ariane: Wo steht das?
Jonas: Hier „1 600 Pfund“.
Ariane: Pfund ist, ich glaube, so wie Kilo (blickt sich vergewissernd zum Trainer um).
Jonas: Kann man also auch sagen: „1 600 Kilogramm“?
Ariane: Ich glaub schon.
Peter: Ich glaub nicht, sonst hätte es ja nicht einen anderen Namen.
[Befragung des Kursleiters, schließlich Klärung der Frage durch Nachschlagen]
Ariane: Gibt es sonst noch Unklarheiten? Luftkammern, was ist denn das? Also Kammern mit Luft.
Jonas: Also das ist so etwas Ähnliches wie eine Schwimmblase bei Fischen. Ist doch auch ne Luftkammer. Ist halt ein Körperteil, wo der Bär Luft speichert.
Ariane: Jonas, fass mal bitte zusammen!
Jonas: Ich? Darf ich das Wichtigste unterstreichen?
Jonas: Was mach ich’s mir eigentlich so schwer? – So, also es geht, es handelt um den Eisbären, er ist eins der größten und stärksten Fleisch fressenden Tiere, und er wiegt 1 600 Pfund oder 800 Kilogramm, er kann sich sehr gut über Wasser halten, weil, er hat Luftkammern und Fettschichten, wo sich die anderen Tiere sehr schwer tun bei, und ja, das war´s, und es ist das Wichtigste.
Ariane: Gut.
Jonas: Und? Einfach nur gut?
Ariane: Ja, war gut. (Überlegt eine Weile und schaut auf ihr Lesezeichen). Okay, Peter, stell mal eine Frage.
Peter: Eine Frage?
Peter: Wieso muss sich der Eisbär, also, wieso muss sich der Eisbär – Wieso kann sich der Eisbär im Wasser leicht bewegen?

In: Demmrich, A.; Brunstein, J.C. (2004): Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“. In: G.W. Lauth, M. Grünke, J.C. Brunstein (Hrsg.): Intervention bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 279-287.

Skala zur Einschätzung der Intonationsleistung beim Lautlesen nach Pinnell

Bitten Sie den Teilnehmer/die Teilnehmerin, einen angemessenen Text von mindestens 300 Wörtern Länge vorzulesen. Der Text darf vorbereitend laut oder still eigenständig gelesen werden. Füllen Sie begleitend diese Skala aus. Wenn Sie in der unteren Hälfte mehrheitlich „Ja“ feststellen, muss vordringlich an der Leseflüssigkeit gearbeitet werden.

		Ja / Nein
Level 4	Die Teilnehmerin/Der Teilnehmer liest weitgehend in größeren, semantisch sinnvollen Worteinheiten.	
	Trotz gelegentlicher Rücksprünge im Text, Wiederholungen und Abweichungen wird dem übergeordneten Verlauf der Geschichte Rechnung getragen.	
	Ein Großteil der Geschichte wird expressiv interpretiert (Verschiedene Lesegeschwindigkeiten, Lautstärken, Stimmlagen, emotionale Beteiligung etc.).	
Level 3	Die Teilnehmerin/Der Teilnehmer liest überwiegend in Dreier- oder Vierer-Wortgruppen; gelegentlich treten auch kleinere Wortgruppen auf.	
	Die Mehrheit der Wortgruppierung ist (trotzdem) angemessen und entspricht der Syntax der Geschichte.	
	Wenig oder keine expressive Interpretation (verschiedene Lesegeschwindigkeiten, Lautstärken, Stimmlagen, emotionale Beteiligung etc.).	
Level 2	Die Teilnehmerin/Der Teilnehmer liest überwiegend in Zweier-Wortgruppen. Dreier- und Vierer-Wortgruppen treten gelegentlich auf.	
	Ab und zu kommt auch ein Wort-für-Wort-Lesen vor.	
	Die Wortgruppierungen erscheinen ungeschickt und stehen in keinem Zusammenhang zur Syntax der Geschichte.	

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Level 1	Die Teilnehmerin/Der Teilnehmer liest die Geschichte hauptsächlich Wort für Wort.	
	Nur gelegentlich treten Zweier- oder Dreier-Wortgruppierungen auf.	
	Die wenigen Wortgruppierungen sind unregelmäßig und unterstützen nicht die Syntax der Geschichte.	

Eigene freie Übersetzung der „Oral Reading Fluency Scale“ nach Pinnell (G. S. Pinnell, J. J Pikulski, K. K. Wixson, J. R. Campbell, P. B. Gough & A. S. Beatty, (1995), Listening to Children Read Aloud. Data from NAEP's Integrated Reading Performance Record [IRPR] at Grade 4. Report No. 23-FR-04. National Center for Education Statistics. Für die deutsche Quelle siehe C. Rosebrock & D. Nix, (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider, 7. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 43f.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Das DVV-Rahmencurriculum Lesen

Das Lesen wird in Verbindung mit dem Schreiben erlernt, denn sowohl die Rezeption als auch die Produktion von Schriftsprache ist wichtig für gesellschaftliche Teilhabe. Auch aus didaktischer Perspektive ist es geschickt, die Verlangsamung, die Schreiben bietet, mit der Aneignung der automatisierten Wort- und Satzerkennung, die das Lesen fordert, beim Erlernen zu verzahnen. Wie diese Verzahnung aussehen kann, hängt von den Vorkenntnissen der einzelnen Kursteilnehmer/-innen und auch von deren Interessen ab. So ist es bei Kursteilnehmer/-innen, die Buchstaben kaum lautierend identifizieren können, von Vorteil, mit dem aktiven Gebrauch von Schrift zu beginnen. Für Teilnehmer/-innen, die in erster Linie die Worterkennung einüben müssen, um Texte verarbeiten zu können, hat das Lesen einen höheren Stellenwert.

Das Rahmencurriculum Lesen und das Rahmencurriculum Schreiben des DVV werden getrennt dargestellt, im Unterricht werden jedoch Elemente aus beiden Curricula kombiniert.

Ausgangspunkt für das Rahmencurriculum Lesen und das Rahmencurriculum Schreiben war ein und dasselbe Kompetenzmodell.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

1. Das Kompetenzmodell lea. und die Lesedidaktik

Das Kompetenzmodell lea. wurde im Verbundprojekt *„lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“*, an den Universitäten Bremen und Hamburg entwickelt[1]. Das Kompetenzverfahren Leseverständnis der lea.-Diagnose zielt darauf ab, bei Jugendlichen und Erwachsenen mit eingeschränkten literalen Kompetenzen in Erfahrung zu bringen, wie ihr Leseverständnis ausgebildet ist, und die Basis für seine Förderung zu liefern. Für die einzelnen Stufen (Alpha-Levels) wurden jeweils zentrale Kompetenzen definiert. Diese wurden in Kann-Beschreibungen definiert (z. B. „Kann einzelne Wörter im Satzkontext erlesen“). Jede Kann-Beschreibung ist einem bestimmten Level zugeordnet.

In Anlehnung an dieses Kompetenzmodell wurde nun ein Rahmencurriculum mit didaktischen Erläuterungen verfasst. Die Kompetenzstufen im Rahmencurriculum entsprechen in vieler Hinsicht denen der lea.-Diagnose. Dieses Rahmencurriculum und Prof. Dr. Cornelia Rosebrocks Aufsatz „Prinzipien des Leseunterrichts“ sollen einander ergänzen: Der Aufsatz spiegelt den Stand der wissenschaftlichen Lesedidaktik, das Rahmencurriculum soll die daraus resultierenden Grundsätze für den Leseunterricht bei Erwachsenen mit der Erfahrung von Kursleiter/-innen zusammenführen.

Lesen ist ein eigenaktiver Prozess der Sinnkonstruktion, welcher sowohl geleitet ist von dem jeweiligen Text als auch gesteuert ist vom Welt-, Sprach- und Textwissen des/der Lesenden. Von der Buchstaben- und Wortidentifikation bis zum Sinnverstehen basiert der Leseprozess auf Konstruktionsleistungen des/der Lesenden und ist deshalb eine überaus anspruchsvolle Anforderung. Eine zentrale Bedingung des Leseverstehens ist eine automatisierte, basale Lesefähigkeit (Buchstaben-, Wort-, Satzidentifikation), welche flüssiges Lesen und darauf aufbauende höherrangige Verstehensleistungen ermöglicht. Der Erwerb von Leseflüssigkeit ist auf Übungsmöglichkeiten angewiesen, deshalb ist der Erwerb und die Steigerung von Leseflüssigkeit in ihren verschiedenen Dimensionen eine lesedidaktisch bedeutende Aufgabe, solange Lernende noch stockend und ohne sinngestaltende Betonung lesen.

1 Mehr zu den Ergebnissen und Produkten von lea.: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea, abgerufen am 12.6.2014.

Die wissenschaftliche Lesedidaktik stellt auf einem elementaren Niveau den Erwerb lesetechnischer Fähigkeiten von der Decodierung bis zur Leseflüssigkeit in den Mittelpunkt. Für die Bewältigung hieran anschließender anspruchsvollerer Anforderungen an das Leseverstehen, welche komplexere, schriftsprachlich konzipierte Texte mit sich bringen, ist aus lesedidaktischer Sicht die Vermittlung von Lesestrategien und die Möglichkeit, diese mit kompetenter Unterstützung und Begleitung kontinuierlich einzuüben und einzusetzen, empfohlen (s. Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts).

Das Rahmencurriuculum betritt darüber hinaus Felder eines Sprachunterrichts, welcher eben jenes spezifische Text- und Wortwissen mit in den Blick zu nehmen versucht, das im Umgang mit Schriftmedien und schriftsprachlich konzipierten Texten in Familie, Schule, Freizeit- und Arbeitsleben erworben werden kann. Gegenstand dieses Sprachunterricht ist deklaratives sprachliches Wissen, wie z. B. Zugang zu bildungssprachlichem Wortschatz, und prozedurales Sprachwissen, wie die Kenntnis einiger alltagsrelevanter schriftsprachlicher Textsorten.

Das Rahmencurriculum differenziert zwischen Fähigkeiten, Kenntnissen und Techniken, die im Leseunterricht zu erwerben sind, und Wissensbereichen, welche als Gegenstände eines spezialisierten Sprachunterrichts gelten müssen. Die stark an der Praxis im Alphabetisierungs-/Grundbildungskurs orientierte lea.-Diagnose verzichtet auf eine solche Unterscheidung. Die dem Sprachunterricht zuzuordnenden Kann-Beschreibungen der lea.-Diagnose wurden im Rahmencurriculum zwar als Lernziele beibehalten, aber eigens markiert.

2. Das Rahmencurriculum Lesen

So ist das Rahmencurriculum Lesen aufgebaut: Jeder Alpha-Level aus der lea.-Diagnose wird gesondert und farblich markiert dargestellt. Jeder Alpha-Level ist in Lernziele unterteilt. Eine mehrteilige Nummer in Klammern gibt an, an welcher Kann-Beschreibung der lea.-Diagnose sich das jeweilige Lernziel orientiert.

Auf das Lernziel folgen jeweils „Erläuterungen“, „Didaktische Hinweise“ und „Kriterien für Aufgaben“.
Die Erläuterungen geben Hintergrundinformationen zum Thema der Kann-Beschreibung. Sie sollen den Kursleiter/-innen einen schnellen Zugriff auf den Stoff ermöglichen.
Die didaktischen Hinweise beschreiben, was bei der Vermittlung des jeweiligen sprachlichen Themas im Unterricht besonders beachtet werden sollte. Sie wurden zum großen Teil von erfahrenen Kursleiter/-innen verfasst.
Die Kriterien für Aufgaben, die der lea.-Diagnostik entnommen wurden, beschreiben, wie Aufgaben zu dem jeweiligen Thema aussehen sollten, wenn sie in ihrem Schwierigkeitsgrad etwa dem jeweiligen Alpha-Level entsprechen sollen. Das betrifft

- die Anzahl der Sätze
- die durchschnittliche Länge der Sätze: von kurzen Sätzen zu langen Sätzen
- die Konstruktion der Sätze: von einfachen Subjekt-Prädikat-Objekt-Sätzen zu Haupt-Nebensatz-Sätzen
- die Länge von Wörtern: von kurzen zu langen Wörtern
- den Konsonantenanteil von Wörtern: von KVK-Wörtern (Konsonant-Vokal-Konsonant) zu Wörtern mit Konsonantenhäufung
- die Gebräuchlichkeit von Wörtern: von gebräuchlichen zu ungebräuchlichen Wörtern
- die Schriftgröße, die Schrifttype[2] und die Illustration: von kürzeren Texten mit großer Type und viel Illustration zu längeren Texten in „kleiner Schrift“ (12 Pt) und mit wenig Illustration/ohne Illustration.

2 Die wissenschaftliche Lesedidaktik misst Schriftgröße und Schrifttype allerdings kaum Bedeutung bei, s. Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

3. Die Alpha-Levels Lesen

Auf den folgenden Seiten werden nun die Alpha-Levels mit ihren Lernzielen nach dem gerade beschriebenen Schema dargestellt. Dabei wiederholt sich vieles: Eine Reihe von Informationen findet sich in den Erläuterungen zu verschiedenen Lernzielen immer wieder. Das macht die Lektüre des gesamten Curriculums von der ersten bis zur letzten Seite etwas mühsam. Die Wiederholungen sind aber notwendig, um die flexible Handhabung des Curriculums zu ermöglichen: Bei weitem nicht jede/r Erwachsene, die/der ihre/seine Lesekenntnisse in einem Kurs verbessert, lernt in der hier dargestellten Reihenfolge. Darum muss es den Kursleiter/-innen möglich sein, sich auch selektiv oder in ganz anderer Reihenfolge mit den Kann-Beschreibungen zu befassen, je nach Bedarf der Teilnehmer/-innen. Um eine Umsortierung ohne Verlust an Inhalten zu ermöglichen, haben wir die vielen Wiederholungen in Kauf genommen.
Den Kann-Beschreibungen geht jeweils eine kurze Erklärung voraus, worum es auf dem Alpha-Level geht und welche Strategien Menschen mit Kenntnissen auf dem jeweiligen Niveau beim Lesen vorwiegend anwenden.

Alpha-Level 1

Auf Alpha-Level 1 werden vor allem Buchstaben gelesen. Der Schwerpunkt liegt auf elementaren Kompetenzen des prä- und paraliteralen Lesens und auf der Aneignung von Buchstaben-Laut-Zuordnungen (Graphem-Phonem-Korrespondenzen). Buchstaben werden oft Grapheme genannt, weil durch diesen letztgenannten Begriff auch Buchstabenkombinationen wie *ch*, *au* usw. erfasst werden. Genau genommen sind Grapheme die kleinste Einheit der Schriftsprache, Phoneme, also unterscheidbare Laute, werden durch unterschiedliche Grapheme abgebildet. Die *Präliterale Phase*[3] ist ein Vorstadium für das Erlernen des Lesens und Schreibens, an das sich nachfolgende Lese- und Schreibstrategien anschließen. Sobald erste Erkenntnisse über Schrift vorhanden sind, versuchen Lernende, sich die Bedeutung von Zeichen(gruppen) bildhaft zu merken. Sie wissen, dass schriftsprachliches Material strukturiert ist und sich von anderen Darstellungen durch bestimmte graphische Formen unterscheidet, ein elementares Verständnis von Schrift liegt also vor. Damit einher geht die Erkenntnis, dass mittels der Schrift kommuniziert wird. In dieser Phase wird eine Vorstellung von den Merkmalen und der Funktion von Schrift erworben.
Zeitlich z. T. noch vor dem Erlernen von Lesen und Schreiben und z. T. parallel dazu vollzieht sich die Ausbildung des sogenannten *phonologischen Bewusstheit*. Phonologische Bewusstheit ermöglicht es, Einzellaute und Lautfolgen in ihre Einzelelemente zu isolieren. Laute (Phone) einer Sprache sind deren kleinste lautliche Einheiten. Phoneme fassen Laute zu Lautklassen zusammen, die bedeutungsunterscheidend sind (z. B. /fal/ vs. /bal/)[4]. Lerner/-innen mit phonologischem Bewusstsein haben bereits erkannt, dass ein Wort und seine Bedeutung nicht in eins fallen. Oft können sie sich bereits auf die phonologischen Eigenschaften eines Wortes konzentrieren, nicht nur auf dessen Bedeutung. Wörter werden von ihnen richtigerweise als Elemente der Sprache betrachtet, die eine bestimmte Form und Länge haben, ein Wortbewusstsein wird entwickelt. Dies führt zu der Fähigkeit, nicht nur Wörter in ihre Einzelteile wie Buchstaben, Silben oder Wortbausteine zu zerlegen, sondern auch Sätze in einer bestimmten Form und Länge mental zu betrachten, sie in Wörter zu gliedern und sinnhaft auszutauschen. (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Beziehungen zwischen Satzteilen werden erschlossen (syntaktisches Bewusstsein)[5]. Dieses Bewusstsein wird für den weiteren Erwerb von Lesekompetenz erforderlich.
Auch funktional illiterale Erwachsene verfügen in der Regel bereits über meist gut ausgebildete Grade phonologischer Bewusstheit. In welchem Ausmaß phonologische Bewusstheit als notwendige Vorläuferfähigkeit des Lesens und Schreibens angesehen soll, ist wissenschaftlich umstritten. Sicher ist, dass die Diskriminierung einzelner Laute vor allem im Innern von Wörtern erst im Verlauf des Schriftspracherwerbs als Fähigkeit angeeignet wird, dass also eine ausdifferenzierte Fähigkeit, einzelne Laute hörend zu diskriminieren, mit dem Schriftspracherwerb einhergeht.

3 K. B. Günther (1986), Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien, in: H. Brügelmann (Hg.), ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, S. 32-54.
4 Vgl. G. Scheerer-Neumann, C. Ritter: Phonologische Bewusstheit: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/grundschule/lernstandsanalyse/pdf_ilea1_reader/5._Phonologische_Bewusstheit.pdf abgerufen am 7.3.2014.
5 Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.), Metalinguistic awareness in children. Zitiert nach: C. Klicpera, B. Gasteiger-Klicpera (1998), Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Die den Alpha-Levels zugrunde liegenden Modelle des Schriftspracherwerbs verorten in der ersten Phase des Lesenlernens die *logographische Strategie*[6], die spontan verwendet wird, wenn noch überhaupt kein Verständnis für Alphabetschriften vorhanden ist. Bei der logographischen Strategie wird mit Hilfe eingeprägter visueller Merkmale von Buchstaben und Wörtern eine Zeichengruppe wiedererkannt. Das Wissen, dass Zeichen und Symbole für „etwas" stehen, ist vorhanden. Doch das zu lesende Wort wird wie ein Bild oder wie ein Piktogramm wiedererkannt, es kann noch nicht analytisch in seine Bestandteile zerlegt oder synthetisierend erlesen werden. Das Lesen erfolgt als „ganzheitliches" Erkennen eines Bildes[7], wobei eine Orientierung an charakteristischen Details aller visuellen und figurativen Merkmale stattfindet und die Schriftelemente als Wortbild oder Emblem erfasst werden. Da die Kenntnis der Lernenden über Buchstabenmerkmale auf dieser Stufe noch nicht ausreicht, um ähnliche Wörter in ihrer Struktur richtig zu unterscheiden und zu benennen, ist die Zuordnung einer Bedeutung stark vom jeweiligen Kontext abhängig. Er bietet eine entscheidende Hilfe beim Decodieren der Wörter. Beispielsweise kann das Wort „Damen" auf der Toilettentür nur deshalb richtig „erlesen" (eigentlich: erkannt oder erraten) werden, weil es auch durch die Umgebung Bedeutung erhält.
Die logographische Strategie ist für Alphabetschriften nur sehr begrenzt sinnvoll, denn die Anzahl der Wörter, die erlesen werden sollen, ist zu hoch. Die chinesischen Schriftzeichen, die nach der logographischen Strategie erlesen werden, bieten graphische Unterstützungen: Beispielsweise ähnelt das Zeichen für „Baum" in dieser Schrift einem Baum, die Zeichen für Ast, Frucht usw. sind daran angelehnt. Doch in Alphabetschriften fehlen solche Ähnlichkeiten zwischen Wortbild und Bedeutung völlig, denn Alphabetschriften lehnen sich in ihrer Logik an der Lautgestalt an, nicht an der Bedeutung. Insofern wird die logographische Strategie in den Literalitätskursen nicht gefördert.
Die logographische Strategie, die illiterale Teilnehmer/-innen spontan anwenden, muss beim systematischen Eingang in Schriftsprache zunächst durch die *alphabetische Strategie*[8] abgelöst werden. Diese ist gekennzeichnet durch die Entwicklung eines Bewusstseins für die Regeln der Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln).
Beim lautierenden Erlesen nach der alphabetischen Strategie werden Wörter buchstabenweise in Laute übersetzt. Diese Übersetzung erfordert Kenntnis der Buchstaben-Laut-Zuordnung, die mit zunehmender Entfaltung des phonologischen Bewusstseins wächst. Die lautsprachliche Gliederung (Segmentierung) der Wörter ist ein wichtiger Schritt zur entfalteten Schriftsprachentwicklung, die es der Leserin/dem Leser ermöglicht, auch längere oder unbekannte Wörter zu erlesen. Mit der Anwendung der alphabetischen Strategie zu Beginn des Schriftspracherwerbs können Kursteilnehmer/-innen relevante Lautunterschiede erfassen und beim Lesen beachten. Später wird das lautierende Lesen seinerseits abgelöst durch die rasche und automatisierte Worterkennung.
Während der Übersetzung von Buchstaben in eine lautsprachliche Abfolge wird der Sinn des Erlesenen nicht immer verstanden. Das liegt erstens daran, dass die schriftliche Gestalt von Wörtern nicht allein den regulären Laut-Buchstaben-Zuordnungen folgt, sondern weiteren, insbesondere sprachgeschichtlichen und wortfamiliären Regeln, sodass sich die Aussprache vieler Wörter nicht zwingend aus ihrer Schriftgestalt ergibt. Ein Beispiel dafür ist das sogenannte „Schwa" am Ende vieler deutschen Wörter: „Lehrer" sprechen wir mit einem kurzen „a" am Ende, dem „Schwa", wir schreiben es aber durchaus anders. Die Verstehensprobleme beim Erstlesen liegen aber zweitens vor allem daran, dass auf dieser Stufe noch sehr langsam und mit typischen Laut verzerrenden Dehnungen gelesen wird, sodass es den Kursteilnehmer/-innen oft nicht gelingt, die weitgehend richtig vorgebrachten Lautfolgen einem bekannten Wort zuzuordnen. Wenn der Schritt der korrekten Aneinanderreihung der Laute geglückt ist, die Bedeutung allerdings nicht erfasst werden kann, ist es didaktisch durchaus sinnvoll, lehrerseitig durch Vorwegnahme der dann folgenden orthographischen Strategie die korrekte Aussprache zu vermitteln.

6 Vgl. u. a. U. Frith, Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. E. Patterson, J. C. Marshall, M. Coltheart (Hg.) (1985), Surface dyslexia. London: Lawrence Erlbaum: S. 301-330 http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf, abgerufen am 7.3.2014; G. Scheerer-Neumann, (2006).
7 Vgl. G. Scheerer-Neumann (2002), Die Bedeutung der alphabetischen Strategie für die Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder. In: G. Schulte-Körne (Hg.), Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern. Bochum: Verlag Dr. Winkler.
8 Vgl. U. Frith, Beneath the surface; G. Scheerer-Neumann (2002), Die Bedeutung der alphabetischen Strategie für die Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder. In: G. Schulte-Körne (Hg.), Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern; P. May, Lernstandsdiagnose mit und ohne Tests. In: Grundschule, H.5, 2002, S. 44-46.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Phonem-Graphem-Korrespondenzen:
Die alphabetische Schrift im Deutschen basiert auf der Zuordnung von Lauten (Phonemen) zu Buchstaben (Graphemen). Ein Phonem ist der kleinste bedeutungsunterscheidende Laut einer Sprache, ein Graphem die kleinste funktionale Einheit der Schrift, also ein Buchstabe (oder eine Buchstabenkombination wie „ei“). Ein Graphem kann mehreren Phonemen entsprechen (der Buchstabe b kann dem Phonem /b/ wie in „Erbe“ und /p/ wie in „Abteil“ zugeordnet werden). Umgekehrt können einem Phonem mehrere Grapheme zugeordnet werden (z. B. dem stimmlosen /f/ die Grapheme „f“, „v“ und die Kombination „ph“). **Phonem-Graphem-Korrespondenzen (beim Schreiben) bzw. Graphem-Phonem-Korrespondenzen (beim Lesen) bezeichnen das Verhältnis von Laut und Schriftzeichen.**
Diese Korrespondenz ist im Deutschen enger als beispielsweise im Englischen (bei dem die Schreibung vieler Wörter nicht aus ihrer Lautgestalt geschlossen werden kann), aber nicht so eng wie beispielsweise im Türkischen (bei dem die Aussprache durch die Schreibung fast vollständig geregelt ist).
Die Korrespondenzen zwischen Lautgestalt und Schreibung unterliegen Regeln, die weit komplexer sind als in dem Satz „Schreib, wie du sprichst“ fälschlicherweise unterstellt wird. Beim Literalitätserwerb auf Alpha-Level 1 werden diese Regeln zunächst vereinfacht gelehrt, beispielsweise mit einer Anlauttabelle (siehe Anhang), in der prototypische Laut-Buchstaben-Zuordnungen sinnfällig gemacht sind. Differenzierungen (etwa: Vokal kurz sprechen vor doppeltem Konsonant, „mutig“ versus „Mutter“) werden in diesem Stadium noch nicht gelehrt. Sie entwickeln sich mit der Leseflüssigkeit.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Ziel 1: Die Teilnehmer/-innen können die Schriftzeichen des deutschen Alphabets (insgesamt 27, inklusive „ä“, „ö“, „ü“ sowie „ß“), außer den Buchstaben „q“, „x“, „y“, richtig identifizieren und benennen bzw. artikulieren. (1.1.01)

Erläuterungen: Das Alphabet der deutschen Sprache umfasst 30 Groß- und Kleinbuchstaben inklusive „ä“, „ö“, „ü“ sowie „ß“. Der Buchstabe „ß“ wird in der Regel nur als Kleinbuchstabe verwendet und in der Großschreibung durch doppeltes „S“ ersetzt.

Hier geht es um erste Buchstaben-Laut-Zuordnungen (Graphem-Phonem-Korrespondenz).
Die Benennung der Buchstaben erfordert eine Differenzierung in Buchstabenklänge (Zuordnung zu einem Lautnamen) und visueller Darstellung.
Die Buchstaben „Q/q“, „X/x“ und „Y/y“ werden hier noch nicht angeführt.

Diese Kompetenz ist Bedingung für alle weiteren Leseabläufe.

Didaktische Hinweise: Allgemein: Geduld haben; nicht zu schnell eingreifen, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer überlegt.
Anlauttabelle zur Unterstützung neben oder über das Arbeitsblatt legen.
Zur Zeilenfindung ein Leselineal oder ähnliche Hilfen verwenden, die Teilnehmerin/den Teilnehmer ermuntern, mit dem Finger von unten den Buchstaben zu folgen.
Als Lehrende/r den Finger über den zu lesenden Buchstaben führen, so wird ein Verrutschen in der Zeile verhindert.
Lesen in Zeilen, aber auch einzelne Buchstaben aus verschiedenen Zeilen herauspicken und „durcheinander“ lesen lassen.
Synthese-Übungen (Zusammenziehen von zunächst einem Konsonanten und einem Vokal/ einem Vokal und einem Konsonanten) dazunehmen. Die Folge „a-e-i-o-u“ („la-le-li-lo-lu“; „ra-re-ri-ro-ru“ usw., aber auch „al-el-il-ol-ul“; „ap-ep-ip-op-up“ usw.) einüben. Das dient u. a. als klangliche Hilfe.
Darauf achten, ob die Raum-Lage-Labilität überwunden ist. Dann werden Buchstaben, die sich nur durch ihre räumliche Lage graphisch unterscheiden, vor allem „b-p-d“, nicht mehr verwechselt. Falls das noch nicht der Fall ist, sollten sie nicht direkt hintereinander eingeführt werden.
Hinweise geben auf Verschiedenheit einzelner Buchstaben durch verschiedene Schriftarten: „a“ und „g“; „f und t“, „l“ (kleines ‚L‘) und „I“ (großes ‚i‘) können verwechselt oder nicht erkannt werden.
Generell die Unterscheidung der Buchstaben verdeutlichen – z. B. „m“ (geschlossene Lippen) zu „n“ (Lippen geöffnet, Zunge oben), aber auch „b-p“; „g-k“; „d-t“, auch zur Unterstützung des Schreibens. Darauf achten, dass nicht eine verzerrende Überbetonung gelehrt wird; lieber die Teilnehmer/-innen animieren, die minimalen Lautdifferenzen wahrzunehmen.
Den physischen Unterschied beim Sprechen zwischen „a-ä“, „o-ö“, „u-ü“, „e-i“ deutlich machen, um das korrekte Aussprechen zu fördern und eine Orientierung auch für das Schreiben zu geben (Anlauttabelle nutzen! Es gelingt nämlich nicht, sich Vokalklänge „isoliert“ zu merken.)
Große Buchstaben den zugehörigen kleinen Buchstaben lesend zuordnen und umgekehrt (z. B. auf einer Tafel, als Arbeitsblatt, als Buchstabenkarten usw.)
Buchstaben aus Pappe o. ä. Material auslegen und lesen lassen, diese später auch zusammenfügen zu KV- oder VK-Kombinationen und sie lesen lassen.
Hierbei darauf achten, dass Großbuchstaben nur am Anfang stehen oder die zusammengelegten Buchstaben alle groß sind. Im schulischen Anfangsunterricht

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

werden erfolgreich Druckerkästen benutzt, um die feinmotorische Disziplinierung der Hand beim Schreiben zunächst von dem Erlernen der Buchstaben-Laut-Zuordnung zu trennen.
In Alltagstexten vorher vereinbarte Buchstaben markieren.
Die Buchstaben lautieren, mit Bildern der Anlauttabelle, aber auch weiteren Beispielen lautlich verbinden. Unterscheiden zwischen Lautieren und Buchstabieren („Dieser Buchstabe wird [b] ausgesprochen, sein Name ist ‚be'.")
Im Gespräch bleiben über die gemachten Fortschritte. Den Ist-Stand mit dem Einstieg oder einem zurückliegenden Ergebnis vergleichen und die Erfolge konkret bewusst machen („Vor einem Monat konnten Sie diese beiden Buchstaben noch nicht zusammen aussprechen, jetzt geht das ja total flüssig!"). Leistungen loben!

Kriterien für Aufgaben:

Typographie:	32-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt*
Buchstabenschwierigkeit:	alle Buchstaben, außer q, x, y*
Strategie:	präliterales Verständnis, alphabetisch*

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Ziel 2: Die Teilnehmer/-innen können kurze Wörter (Wortstruktur: Konsonant-Vokal-Konsonant [KVK] oder Vokal-Konsonant-Vokal [VKV]) in ihre einzelnen Laute zerlegen. Sie sind in der Lage, die einzelnen Buchstaben (Grapheme) zu identifizieren und Wörter in Buchstaben zu untergliedern. Damit einher geht die Kompetenz, die Stellung der Buchstaben im Wort zu erkennen und ihre Reihenfolge richtig wahrzunehmen. (1.1.02)

Erläuterungen: Hier geht es um die Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz). Grapheme sind die kleinste Einheit der Schriftsprache, Phoneme werden durch entsprechende Grapheme abgebildet.
Die Grapheme „Q/q", „X/x" und „Y/y" werden hier noch nicht angeführt.
Vorausgesetzte sprachlich-kognitive Fähigkeit: Abstraktionsleistung zur Gliederung des Wortes in einzelne Grapheme und Unterscheidung von Gleichklängen unterschiedlicher Grapheme (phonologische Bewusstheit).

Didaktische Hinweise: Das Zusammenziehen der Grapheme bzw. Phoneme zu größeren Einheiten erfolgt in der Regel gedehnt und wird daher lautlich verfremdet. Falsche Betonungen können die Erschließung der Wortbedeutung verhindern (En**te** statt **En**te).
Zum Vorgehen:
Geduld haben; nicht zu schnell eingreifen, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer überlegt.
Anlauttabelle zur Unterstützung neben oder über das Arbeitsblatt legen.
Zur Zeilenfindung ein Leselineal oder ähnliche Hilfen verwenden, die Teilnehmerin/den Teilnehmer ermuntern, mit dem Finger von unten den Buchstaben zu folgen.

** = aus der lea.-Diagnostik entnommene Kriterien für Aufgaben*

Als Lehrende/r den Finger über den zu lesenden Buchstaben führen, so wird ein Verrutschen in der Zeile verhindert.
Lesen in Zeilen, aber auch Buchstabenkombinationen aus verschiedenen Zeilen herauspicken und „durcheinander" lesen lassen.
Syntheseübungen mit drei Buchstaben (KVK, VKV), wobei in Hinführung auf die richtige Betonung und Sprachmelodie die Trennung V-KV herausgearbeitet werden kann, ohne sie weiter zu benennen.
In Alltagstexten vorher vereinbarte Buchstaben markieren lassen, z. B. alle Vokale oder alle „e/E" und „r/R", nach dem Markieren lesen lassen, zusammenhängende Kombinationen lesen lassen (zeigt der Teilnehmerin/dem Teilnehmer auch die Häufigkeit der Kombinationen in Alltagstexten).
Großbuchstaben immer nur zu Beginn einer Buchstabenkombination oder die gesamte Kombination großschreiben.
Vergleiche zu Wörtern ziehen: z. B. „K-a" wird gelesen → mit „Ka" fängt das Wort „Ka-bel" an, das Wort „ka-putt", das Wort „Kamm" usw. Oder auch fragen: „Fällt Ihnen ein Wort ein, das mit ‚Ka' beginnt?"
Darauf achten, ob Zeilen aus der Erinnerung aufgesagt oder tatsächlich gelesen werden. Kriterium: Auch die Einzelbestandteile des Wortes sind mühelos lesbar (Buchstabe, Silbe).
Wenn kurze, frequente Wörter bereits automatisiert erkannt werden – beispielsweise die Artikel „der, die, das" oder „in", „und", „an" – und deren Buchstaben isoliert ebenfalls erkannt werden, dann folgt die Lernerin/der Lerner an diesen Stellen bereits einer orthographischen Strategie, die erst auf dem folgenden Level verlangt wird. Das ist ein positiver Lernfortschritt. Loben!
Im Gespräch bleiben über die gemachten Fortschritte. Den Ist-Stand mit dem Einstieg oder einem zurückliegenden Ergebnis vergleichen und die Erfolge konkret bewusst machen. Leistungen loben!

Kriterien für Aufgaben:

Typographie:	32-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt*
Buchstabenschwierigkeit:	alle Buchstaben, außer q, x, y*
Strategie:	präliterales Verständnis, logographisch, alphabetisch*

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Ziel 3: Die Teilnehmer/-innen können den einzelnen Buchstaben in den Wörtern (Graphemen) die richtigen Laute (Phoneme) zuordnen und sie benennen (Segmentierung). Die Teilnehmer/-innen sind in der Lage, durch Zusammenziehen der Laute den Wortklang zu konstruieren (recodieren) und das Geschriebene in seinen einzelnen Elementen wahrzunehmen (1.1.03)

Erläuterungen: Hier geht es um Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz). Grapheme sind die kleinste Einheit der Schriftsprache, Phoneme werden durch entsprechende Grapheme abgebildet.
Die Grapheme „Q/q“, „X/x“ und „Y/y“ werden hier noch nicht angeführt.
Vorausgesetzte sprachlich-kognitive Fähigkeit: Abstraktionsleistung zur Gliederung des Wortes in einzelne Grapheme und Unterscheidung von Gleichklängen unterschiedlicher Grapheme (phonologisches Bewusstsein).

Didaktische Hinweise: Das Zusammenziehen der Grapheme bzw. Phoneme zu größeren Einheiten erfolgt in der Regel gedehnt und wird daher lautlich verfremdet. Falsche Betonungen können die Erschließung der Wortbedeutung verhindern (En**te** statt **En**te).
Deutlich machen: Ein „e“ wird im Deutschen in vielerlei Weise ausgesprochen.
Anlauttabelle zur Unterstützung neben oder über das Arbeitsblatt legen. Deutlich machen: Die Anlauttabelle gibt häufig nur eine der möglichen Aussprachevarianten an.
Zur Zeilenfindung ein Leselineal oder ähnliche Hilfen verwenden, die Teilnehmerin/den Teilnehmer ermuntern, mit dem Finger von unten den Buchstaben zu folgen.
Als Lehrende/r den Finger über den zu lesenden Buchstaben führen, so wird ein Verrutschen in der Zeile verhindert.
Beim Lesen alle Buchstaben eines Wortes einzeln lautieren, danach zu Sprechsilben zusammensetzen und dann diese Silben und Wortbausteine zusammenführen. Oder Buchstaben für Buchstaben aneinandersetzen und so zum Wort kommen.
Wenn ein Wort/eine (Sprech-)Silbe/eine Buchstabenkombination falsch gelesen wird, nochmals die Buchstaben einzeln lesen und zusammensetzen lassen. Jede richtige Spur bestärken bzw. bejahen.
Großbuchstaben immer nur zu Beginn einer Buchstabenkombination oder die gesamte Kombination großschreiben.
Lesen in Zeilen, aber auch Buchstabenkombinationen bzw. Wörter aus verschiedenen Zeilen herauspicken und „durcheinander“ lesen lassen.
Syntheseübungen mit drei Buchstaben (KVK, VKV), wobei in Hinführung auf die richtige Betonung und Sprachmelodie die Trennung V-KV herausgearbeitet werden kann, ohne sie weiter zu benennen.
Syntheseübungen von KV und VK, danach KV-KV / VK-VK / KV-VK / VK-KV – gleiche, aber auch verschiedene, ebenso mit dreibuchstabigen Verbindungen, die aneinandergesetzt werden.
Silben aneinandersetzen und überlegen, welche Wörter so anfangen („Ka“: „Kabel“, „Kamille“, „Karotte“, „Kanal“ usw.) oder welche Wörter es bereits sind („am“ „im“, „an“, „Not“, „Bad“ usw.).
In Alltagstexten verschiedene Buchstaben nach Absprache markieren lassen, z. B. „t/T“, „e/E“, „n/N“, nach dem Markieren lesen lassen, zusammenhängende Kombinationen lesen lassen (zeigt der Lernerin/dem Lerner auch die Häufigkeit der Kombinationen in Alltagstexten).

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Darauf achten, ob Zeilen aus der Erinnerung aufgesagt oder tatsächlich gelesen werden. Kriterium: Auch die Einzelbestandteile des Wortes sind mühelos lesbar (Buchstabe, Silbe). Wenn kurze frequente Wörter bereits automatisiert erkannt werden – beispielsweise die Artikel „der, die, das“ oder „in“, „und“, „an“ – und deren Buchstaben isoliert ebenfalls erkannt werden, dann folgt der Lerner/die Lernerin an diesen Stellen bereits einer orthographischen Strategie. Das ist ein positiver Lernfortschritt. Loben!
Im Gespräch bleiben über die gemachten Fortschritte. Den Ist-Stand mit dem Einstieg oder einem zurückliegenden Ergebnis vergleichen und die Erfolge konkret bewusst machen.

Kriterien für Aufgaben:

Typographie:	32-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt*
Buchstabenschwierigkeit:	alle Buchstaben, außer q, x, y*
Strategie:	logographisch, alphabetisch*

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Ziel 4: Die Teilnehmer/-innen können durch die lautierende Konstruktion des Wortklangs die Wortbedeutung erschließen und das erlesene Wort verstehen (decodieren). (1.1.04)

Erläuterungen: Die Decodierleistung erfordert in diesem Stadium des Lesens die phonologische Sprachverarbeitung. Diese beginnt mit der unter Ziel 3 schon erwähnten phonologischen Segmentierung eines Wortes, wird unterstützt durch eine zunehmende Orientierung an Silben und Wortbausteinen und führt zum Verstehen der Bedeutung des gelesenen Wortes. Der Sinn des Wortes wird im Zusammenspiel mit dem eigenen Wissen entwickelt, durch diese Sinnkonstruktion wird verstehendes Lesen möglich.

Didaktische Hinweise: Das Zusammenziehen der Grapheme bzw. Phoneme zu größeren Einheiten erfolgt in der Regel gedehnt und wird daher lautlich verfremdet. Falsche Betonungen können die Erschließung der Wortbedeutung verhindern (En**te** statt **En**te).
Zum Vorgehen:
Geduld haben; nicht zu schnell eingreifen, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer überlegt.
Deutlich machen: Ein „e“ wird im Deutschen in vielerlei Weise ausgesprochen.
Anlauttabelle zur Unterstützung neben oder über das Arbeitsblatt legen. Deutlich machen: Die Anlauttabelle gibt häufig nur eine der möglichen Aussprachevarianten an.
Zur Zeilenfindung ein Leselineal oder ähnliche Hilfen verwenden, die Teilnehmerin/den Teilnehmer ermuntern, mit dem Finger von unten den Buchstaben zu folgen.
Als Lehrende/r den Finger über den zu lesenden Buchstaben führen, so wird ein Verrutschen in der Zeile verhindert.
Großbuchstaben immer nur zu Beginn einer Buchstabenkombination oder die gesamte Kombination großschreiben.

Lesen in Zeilen, aber auch Buchstabenkombinationen bzw. Wörter aus verschiedenen Zeilen herauspicken und „durcheinander“ lesen lassen.
In Alltagstexten verschiedene Buchstaben nach Absprache markieren lassen, z. B. „t/T“, „e/E“, „n/N“, nach dem Markieren lesen lassen, zusammenhängende Kombinationen lesen lassen (zeigt der Teilnehmerin/dem Teilnehmer auch die Häufigkeit der Kombinationen in Alltagstexten).
Beim Lesen von „s“, „ss“ und „ß“ auf die richtige Aussprache achten, um beim Schreiben später den Unterschied und die richtige Schreibung besser verdeutlichen zu können.
Beim Lesen von Doppelkonsonanten auf die kurze Aussprache des davorstehenden Vokals achten und evtl. darauf hinweisen, um beim Schreiben später den Unterschied und die richtige Schreibung besser verdeutlichen zu können.
Syntheseübungen mit drei Buchstaben (KVK, VKV), wobei in Hinführung auf die richtige Betonung und Sprachmelodie die Trennung V-KV herausgearbeitet werden kann, ohne sie weiter zu benennen.
Syntheseübungen von KV und VK, danach KV-KV / VK-VK / KV-VK / VK-KV – gleiche, aber auch verschiedene, ebenso mit dreibuchstabigen Verbindungen, die aneinandergesetzt werden.
Silben aneinandersetzen und überlegen, welche Wörter so anfangen oder welche Wörter es bereits sind.
Beim Lesen alle Buchstaben eines Wortes einzeln lautieren, danach zu Sprechsilben zusammensetzen und dann diese Silben zusammenführen. Oder Buchstaben für Buchstaben aneinandersetzen und so zu Wortbausteinen bzw. zum Wort kommen.
Wenn ein Wort falsch gelesen wird, nochmals die Buchstaben einzeln lesen und zusammensetzen lassen. Jede richtige Spur bestärken bzw. bejahen.
Darauf achten, ob Zeilen auswendig aufgesagt oder gelesen werden. Gibt man der Teilnehmerin/dem Teilnehmer den Hinweis, dass sie/er auswendig aufsagt, kann sie/er auf Lesen „umschalten“.
Wörter zu einem bestimmten Thema (z. B. Kochen, Einkaufen, aber auch Reisen, Sport usw.) erst einmal sammeln, mit Hinweis auf das Wortfeld lesen lassen. Die Teilnehmerin/der Teilnehmer wird hier wahrscheinlich mehr raten als bei spontan zusammengestellten Wörtern: Fängt das Wort zum Thema Sport mit „Fuß“ an, wird sie/er schnell „Fußball“ sagen, ohne dies gelesen zu haben. Evtl. auch gemeinsam vor dem Lesen Wörter zu dem Thema sammeln.
Im Gespräch bleiben über die gemachten Fortschritte. Den Ist-Stand mit dem Einstieg oder einem zurückliegenden Ergebnis vergleichen und die Erfolge konkret bewusst machen.

Kriterien für Aufgaben:

Typographie:	32-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt*
Buchstabenschwierigkeit:	alle Buchstaben, außer q, x, y*
Strategie:	logographisch, alphabetisch*

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Alpha-Level 2

Auf Alpha-Level 2 geht es überwiegend um Worterkennung. Das lautierende Buchstabieren, Zusammenziehen und Verstehen über das Hören des Gelesenen, das auf Alpha-Level 1 geübt wurde, soll auf diesem Level überwunden werden zugunsten einer „direkten", nicht auf das Hören angewiesenen, mental zunehmend automatisierten Worterkennung, die ihrerseits Bedingung für das leise und flüssige Lesen ist. Lesedidaktisches Ziel ist hier der Aufbau eines Sichtwortschatzes, eines inneren Lexikons von Wörtern, die unmittelbar wahrgenommen werden können und denen Bedeutungen zugeordnet sind. Leseflüssigkeit, verstanden als die ausreichend schnelle, korrekte, automatisierte und sinngestaltende Fähigkeit zur leisen und lauten Lektüre, ist Voraussetzung des Sinnverstehens und hat ihre Basis in einem weit ausgebauten Sichtwortschatz.

Inhaltlich soll es auf diesem Level um erste Aufmerksamkeit für schriftsprachliche Textstrukturen sowie Textsorten und um Wortfelder gehen, die in der Arbeits- und Lebenswelt von Erwachsenen häufig genutzt werden.

Insgesamt ist diese frühe Etappe des Lesens ein lang andauernder Prozess, weil alle Merkmale eines Wortes für seine Identifizierung rekonstruiert und genutzt werden müssen. Darüber hinaus ist dieser Prozess sehr fehleranfällig, besonders wenn die Kenntnis einzelner Buchstaben, Buchstabengruppen und der Wortstruktur noch nicht in vollem Umfang vorhanden ist oder die Wörter aufgrund ihrer Länge und Struktur (Konsonantenhäufungen) zu schwierig sind.

Auf Alpha-Level 2 sollten die Teilnehmer/-innen keine logographischen Strategien mehr anwenden (d. h., sie sollten beim Lesen nicht Wörter als Bilder betrachten und deren Bedeutung raten, beim Schreiben nicht abmalen). Die alphabetische Strategie, deren Erwerb und Festigung im Zentrum von Alpha-Level 1 stand (sich selber buchstabenweise vorlesen, um das Wort zu erkennen, bzw. beim Schreiben das Umsetzen von gehörten Lauten in Buchstaben) sollte zunehmend durch die orthographische Strategie (das automatisierte Wiedererkennen von Silben/Morphemen, dazu genauer S. 36, „Alpha-Level 3") sowohl beim Schreiben wie auch beim Lesen ersetzt werden.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Ziel 1: Die Teilnehmer/-innen können aus Darstellungen, die Informationen tabellarisch oder graphisch in kurzen, einfachen Wörtern oder Abkürzungen wiedergeben (z. B. Zeitplänen, Wortlisten, Tabellen), zielgerichtet einzelne Informationen herauslesen und sie ordnen. (1.2.01)

Erläuterungen: Hier geht es um die Kenntnis von Textsorten und Merkmalen nicht linearer Texte als Voraussetzung für das Lesen von Zeitplänen, Wortlisten, Fahrplänen oder kurzen Tabellen auf Wortebene mit Zeitangaben.
Grundlage ist das Wissen über die Charakteristika verschiedener Textsorten. Die Unterscheidung von Textsorten ist für das Erlesen von Informationen wichtig.
Nicht lineare Texte enthalten oft keine vollständigen Sätze. Sie haben informierenden Charakter. Die zu erlesenden Informationen sind nach einem bestimmten Schema dargestellt (Tabellen, Diagramme, Grundfiguren).

Didaktische Hinweise: Buchstabenfolgen und Wörter mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen.
Allgemein: Geduld haben; der Teilnehmerin/dem Teilnehmer Zeit lassen, wenn sie/er überlegt, nicht zu früh eingreifen.
Anlauttabelle sollte offen neben oder über dem Text liegen.
Wenn nötig, auf unterschiedliche Schreibweisen verschiedener Buchstaben (z. B. offenes/geschlossenes „a“, kleines „L“ und großes „I“ können schon einmal gleich aussehen usw.) hinweisen.
Bei Verwendung von Alltagsmaterial auf eine teilnehmergerechte Vergrößerung achten. Zu Beginn Zeilen z. B. durch verschiedenfarbige Markierungen besser voneinander trennen und hervorheben. Lesehilfen wie Lineal/Lupenlineal benutzen. Den Zeilen mit dem Finger folgen, die Teilnehmerin/der Teilnehmer von unten, der/die Lehrende von oben.
Die verwendeten Darstellungen mit der Teilnehmerin/dem Teilnehmer besprechen; Begriffe wie Spalte und Zeile einführen, Kreuzungspunkte zeigen, das System hinter den Darstellungen erklären.
Bei Zeitplänen die Bedeutung und Schreibung der Zeiten erläutern und den Umgang damit üben.
Auf den regelmäßigen Aufbau einer Speisekarte oder eines Medikamentenbeipackzettels hinweisen, evtl. grob an Beispielen erläutern.
Auf die Fortschritte hinweisen anhand von erlebten Beispielen.

Kriterien für Aufgaben:

Typographie:	18-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt*
Wortschwierigkeit:	Stufe 1: KVK, VKV; maximal zwei Silben, gebräuchliche Grapheme (außer Q, X, Y), ein-zwei-gliedrige Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)* Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal zwei Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)*
Strategie:	alphabetische (orthographische auf Silben- und Morphemebene)*

** = aus der lea.-Diagnostik entnommene Kriterien für Aufgaben*

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Ziel 2: Die Teilnehmer/-innen können gebräuchliche, aber vergleichsweise komplexe Wörter mit zwei bis drei Silben lautierend erlesen (Wortklang) und verstehen (recodieren). Das können sie nicht nur bei KVK-Wörtern, sondern auch bei Konsonantenhäufungen. Die im Kurs geübten Wörter werden im Sichtwortschatz der Teilnehmer/-innen verankert, sodass sie diese Wörter bzw. Wortbestandteile automatisiert wiedererkennen. (1.2.02)

Erläuterungen: Hier geht es um die Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz) auch bei Wörtern mit Konsonantenhäufungen (z. B. KKV, KVKK) mit gleichzeitiger Recodier- und Decodierleistung.
Wortmaterial: ein- oder zweisilbige kurze Wörter (KVK, KVKK); Doppelkonsonant; Diphthong „ei“, „au“, „ie“, Dehnungs-h, Wortanfang mit „sp“, Lautverdoppelung, Konsonantenhäufungen wie „ng“, „st“, „ch“, „qu“, „ph“; Umlaute „ä“, „ö“, „ü“; lange und kurze Vokale (häufige Wortendung –en)
dreigliedrige Wörter (geschlossene Silben)
Recodierung: über Zusammenziehen der Laute den Wortklang konstruieren und das Geschriebene in seinen einzelnen Elementen wahrnehmen. Silben graphisch einprägen und automatisiert erkennen.
Decodierung: nach Konstruktion des Wortklangs die Wortbedeutung erschließen. Bedeutung und Wort bzw. Silbe durch wiederholtes Lesen „einprägen“, im Sichtwortschatz speichern.

Didaktische Hinweise: Konsonantencluster (*Strumpf*) können häufig durch die alphabetische Strategie allein nicht erlesen werden. Das Training von Doppelkonsonanten („ch“, „st“, „sp“ in varianten Aussprachen, „kn“, „kl“ usw.) in Verbindung mit Vokalen führt zu Sicherheit beim Erlesen von komplexeren Wörtern.
Zum Vorgehen:
Buchstabenfolgen und Wörter mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn das eigenständige flüssige Lesen des Materials sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen.
Geduld haben; der Teilnehmerin/dem Teilnehmer Zeit lassen, wenn sie/er überlegt, nicht zu früh eingreifen.
Anlauttabelle sollte offen neben oder über dem Text liegen.
Lesehilfe, z. B. Lineal, benutzen, die Teilnehmerin/den Teilnehmer ermutigen, den Zeigefinger unter die zu lesenden Buchstaben/Silben/Wörter zu halten, als Lehrende/r den Finger über die Wörter führen, sodass der Blick nicht verrutschen kann.
Auf unterschiedliche Schreibweisen verschiedener Buchstaben (z. B. offenes/geschlossenes „a“, kleines „L“ und großes „I“ können schon einmal gleich aussehen usw.) hinweisen, wenn nötig.
Bei Syntheseübungen mit Vokal + „ch“ auf die unterschiedliche Aussprache des „ch“ achten, z. B. „a-cht“ [x] oder „i-ch“[ç]; Wörter sammeln und nach Aussprache sortieren, mit großen Zetteln auf der Tafel oder auf einem Arbeitsblatt.
Bei „st-“ und „sp-“ am Wortanfang auf die Aussprache achten und Hinweise darauf geben (hinter „sch“ am Wortanfang steht nie ein „p“ oder „t“ – es ist immer „st“ oder „sp“).
„Ph“ kommt in Fremdwörtern vor, „Philipp“ z. B. ist ein Name aus dem Griechischen.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

„Y“ wird teils wie *j* [j], teils wie ü [y;Y], teils wie i [i; I] ausgesprochen.
Bei „st“ und „sp“ in der Mitte eines Wortes („Wes-pe“, „Tas-te“) Wort in Silben trennen zur Unterscheidung von „sp/st“ am Wortanfang. Mit Silbenbögen arbeiten oder für den lesbaren Unterschied das zusammengesprochene „st/sp“ einkreisen.
Diphthong „ei“ kann am Anfang eines Wortes stehen, „ie“ nie.
Auf den kurz ausgesprochenen Vokal vor einem Doppelkonsonanten (später auch vor einer Konsonantenhäufung: z. B. „Kante“) hinweisen. Erst das Wort erlesen lassen, dann den Unterschied sprechen („Sie lesen ‚Kamm‘. Einen Kamm braucht man für die Haare. Das *a* ist kurz. Wenn Sie das *a* lang aussprechen [vorsprechen: Ka:m], gibt es einen anderen [bei anderen Wörtern gar keinen] Sinn.“)
Fortschritte besprechen und positiv bewerten.

Kriterien für Aufgaben:

Typographie:	18-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt*
Wortschwierigkeit:	Stufe 1: KVK, VKV; maximal zwei Silben, gebräuchliche Grapheme (außer Q, X, Y), ein-zwei-gliedrige Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch mit Q, X, Y)* Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal zwei Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)*
Strategie:	alphabetische; orthographische auf Silben- und Morphemebene*

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Alpha-Level 3
Auf Alpha-Level 3 geht es überwiegend um Sätze. Die Satzlänge variiert zwischen fünf und zehn Wörtern.

Der Leseprozess ist auf diesem Level durch das weitgehend automatisierte Wiedererkennen der Buchstabengruppen charakterisiert. Bei diesem Wiedererkennen können gelesene Wörter mit den bekannten Wortbedeutungen verbunden und, sobald diese Verbindungen durch Wiederholung gefestigt sind, abgerufen werden. Mit dem mehrmaligen übenden Erlesen und Verstehen neuer Wörter werden diese dem dem Sichtwortschatz hinzugefügt, der auf diese Weise wächst, und mit dem inneren Lexikon verbunden. Im Sichtwortschatz gespeicherte Wörter werden aufgrund weniger Merkmale identifiziert, ihr Zusammenschluss mit der Bedeutung vollzieht sich nun wie beim leisen Lesen ohne den Umweg über das Hören. Diese direkte Verknüpfung von Buchstabengruppen und Bedeutung beschleunigt den Leseprozess sehr, er wird zunehmend „flüssig", was erst die Konzentration des Lesers/der Leserin auf den Zusammenhang von Wortgruppen, von Abschnitten und von Texten ermöglicht (s. auch Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts mit der Pinell-Skala zur Beurteilung der Leseflüssigkeit und Intonation). Die Wechselseitigkeit der Steigerung des Leseverstehens durch eine Steigerung der Leseflüssigkeit zeigt sich beim wiederholten Üben, das relativ rasch zu Automatisierungen der geübten Wörter und zum Verständnis des Textes führt.

Auf Alpha-Level 3 wird beim Lesen zunehmend (zunächst bei frequenten Wörtern oder Silben) die orthographische Strategie angewandt, die die Strategie des Lautierens ablöst. Indem die Leserin/der Leser sich die Phonem-Graphem-Korrespondenzen mit elementaren orthographischen Regeln erklärt (z. B. „geht" kommt von „gehen"), bilden sich beim Schreiben erste, noch rudimentäre Rechtschreibfähigkeiten aus. Falschschreibungen, die aus der alphabetischen Strategie resultieren, können durch die Anwendung von Wortbildungsregeln überwunden werden. Dadurch und unter Verwendung sprachstrukturellen Wissens über Wörter (z. B. Laut [f], aber Buchstabe „v" in „viele") können Teilnehmer/innen mit dieser Strategie größere Segmente und mehrgliedrige Einheiten (Silben, Morpheme, Signalgruppen, häufige und zusammengesetzte Wörter) erlesen.

Mit Hilfe der orthographischen Strategie können größere Einheiten und orthographische Besonderheiten schneller erlesen werden, besonders bei häufig vorkommenden Einheiten. Durch Übung vergrößert sich zudem der Sichtwortschatz, das flüssige Lesen dominiert zunehmend gegenüber Wort-für-Wort-Lesungen.
Auf Alpha-Level 3 werden bereits alltagssprachliche Satzgefüge erlesen und eigenständig verstanden; auf lautierendes Lesen wird nur ausnahmsweise bei wenig frequenten oder unbekannten Wörtern zurück gegriffen. Satzteile werden einander verstehend zugeordnet. Stützend ist hier das Wissen über sinnvolle Vorgehensweisen: Dazu gehören sowohl Lesestrategien als auch die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung (Metakognition: „Verstehe ich, was ich da gerade lese?") bei der Erarbeitung einer aktuellen Textverstehensaufgabe.
Darum sollte ab Alpha-Level 3 sukzessive mit dem Zeigen, Einüben und Verwenden von Lesestrategien begonnen werden. Dies können jene Lesestrategien sein, welche im Lesetraining Reziprokes Lehren (s. Rosebrock: Prinzipien des Leseunterrichts) vorgeschlagen werden. Im Reziproken Lehren wird dieses Handwerkszeug guter Leser/-innen vonseiten der Lehrkraft durch „lautes Denken" einsehbar gemacht während eines exemplarisch dargestellten Lese- und Problemlöseprozesses (Demonstrationsphase). Anschließend werden die Lesestrategien in Kleingruppen unter wechselnder gegenseitiger Anleitung gemeinsam eingeübt und angewendet.
Im Einzelnen könnte es um folgende Lesestrategien gehen:

1. Vorhersagen des zu erwartenden Textinhaltes und/oder -verlaufes. Diese Aktivierung des Vorwissens und der Vorstellungsbildung der Lesenden kann schon bei der Überschrift des Textes und vor der Lektüre des jeweils nächsten Absatzes angeregt werden;
2. Klären von Unklarheiten oder unverstandenen Wörtern durch Nutzung des Textkontextes und der Bestandteile des Wortes;

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

3. Fragen (W-Fragen) zum Text stellen; dies kann sich auf einzelne, deutlich markierte Informationen im Text beziehen, auf Zusammenhänge, die aus dem Text erschlossen werden können. Oder aber es können die schwierigeren Klassen von Fragen sein, welche sich nur durch die Verbindung und Reflexion der Textinhalte/-aussagen in Zusammenschau mit eigenem Vorwissen beantworten lassen.
4. Zusammenfassen einer Textstelle oder eines Textes durch Auswählen und Verdichten von Textaussagen und -inhalten.

Die gezielte Anwendung von Lesestrategien und die Fähigkeit zur Selbststeuerung gehören zum Problemlösewissen erfahrener Leser/-innen im Umgang mit schwierigen Texten oder Textstellen. Die Vermittlung von Textverstehensstrategien in der Nachholbildung bedarf vonseiten der Lehrkräfte einer guten Vorbereitung beispielsweise auf der Basis der zahlreich vorliegenden Lehrmaterialien zum Reziproken Lehren und Lernen (s. Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts).

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Ziel 1: Die Teilnehmer/-innen können in einem Satz einzelne, gebräuchliche Wörter und eingedeutschte Fremdwörter mit maximal drei Silben erlesen und ihre Bedeutung erschließen. (1.3.01) Ziel ist hier weiterhin die Steigerung der Leseflüssigkeit und insbesondere die Fähigkeit zur sinngestaltenden Segmentierung von Sätzen.

Erläuterungen: Wortbewusstsein schließt die Fähigkeit mit ein, nicht nur Wörter in ihre Einzelteile wie Buchstaben oder Silben zu zerlegen, sondern auch Sätze zu betrachten, sie in Wörter zu gliedern und Satzteile sinnhaft auszutauschen.
Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein[9]) bedeutet, dass die Leserin/der Leser (in)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge erkennen und erschließen kann. Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen.
Lesehilfen wie z. B. Lineal, Lupenlineal o. Ä. verwenden. Finger unter dem Wort erleichtert das Zeilenhalten, ebenso, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer den Finger über dem Wort führt.
Abwarten, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer ein englisch auszusprechendes Wort von selbst nach Erlesen und Zusammensetzen der Buchstaben richtig ausspricht.
Beim Lesen von Fremdwörtern, Anglizismen und Schein-Anglizismen darauf hinweisen, dass verschiedene Buchstaben anders ausgesprochen werden („Da steht, wenn man es auf Deutsch lesen würde, ‚Handy' [handi]. Es wird aber englisch ausgesprochen: [hɛndi]").
Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer schon weiß, welches Wort das sein könnte, ob sie/er das Wort versteht. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen.
Bei einem Text über einem bestimmtes Thema erst einmal das Wortfeld erlesen, um das Lesen des Textes vorzubereiten.
Wörter mehrmals in einem Text „verstecken" und von den Teilnehmer/-innen finden lassen.
Im Gespräch bleiben über Lernfortschritte und die Teilnehmerin/den Teilnehmer immer wieder positiv bestärken.

Kriterien für Aufgaben:

Textlänge:	möglichst mehrere Sätze
Satzlänge:	5 bis 10 Wörter; Hauptsatz; Haupt- und Nebensatz*
Satzkonstruktion:	SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Einfügungen*
Typographie:	18-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt; Flattersatz (Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten)*
Wortschwierigkeit:	Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal 2 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)* Stufe 3: KVK, VKV, KKV, KVK KVK-Wörter, maximal 3 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter, einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und geläufiger Anglizismen*
Strategie:	alphabetische, orthographische*

9 Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.): Metalinguistic awareness in children. Zitiert nach: Klicpera; Gasteiger-Klicpera (1998), Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, S. 36-37.

** = aus der lea.-Diagnostik entnommene Kriterien für Aufgaben*

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Ziel 2: Die Teilnehmer/-innen können bei orthographisch und konsonantisch komplexeren Wörtern die zugrundeliegenden grammatischen Strukturen und wortspezifischen Segmente (Silben und/oder Morpheme) erkennen und erlesen. (1.3.02)

Erläuterungen: Hier geht es um die Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz) auch bei Wörtern mit Konsonantenclustern (z. B. KVK, KKV, KVKK, KVK KVK-Wörter).
Wortmaterial: weiche Stoppkonsonanten (Plosive) „b“, „d“, „g“ sowie harte Stoppkonsonanten „p“, „t“, „k“; Konsonantencluster wie „fr“, „br“, „kr“; Konsonantenverbindungen: „schn“, „schr“, „schl“, „schm“, „sp“, „st“; Konsonantendoppelungen wie „-mm-“, „-ll-“, „-ss-“; Kürzungszeichen: „tz“, „ck“ KKVK-Wörter, harte, nicht dehnbare Konsonanten und Konsonantenverbindungen auch am Anfang des Wortes („Probe“), dreigliedrige Wörter (geschlossene und offene Silben).

In Komposita (zusammengesetzten Wörtern) bleiben die Buchstaben der einzelnen Wörter erhalten. Dies gilt sowohl für Konsonanten als auch Vokale und auch für den Fall, dass im zusammengesetzten Wort dann dreimal der gleiche Buchstabe aufeinanderfolgt („Schifffahrt“, „Pappplatte“).

Didaktische Hinweise: Das Zusammenziehen der Grapheme bzw. Phoneme zu größeren Einheiten erfolgt zu Beginn in der Regel gedehnt und wird daher lautlich verfremdet. Falsche Betonungen können die Erschließung der Wortbedeutung verhindern
Zum Vorgehen:
Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen.
Abwarten, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer englisch oder französisch auszusprechende Wörter von selbst nach Erlesen und Zusammensetzen der Buchstaben richtig ausspricht.
Beim Lesen von Fremdwörtern und Anglizismen/Schein-Anglizismen darauf hinweisen, dass verschiedene Buchstaben anders ausgesprochen werden („Da steht, wenn man es auf Deutsch lesen würde, ‚Handy‘ [handi]. Es wird aber englisch ausgesprochen: [hɛndi]“).
Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer schon weiß, welches Wort das sein könnte, ob sie/er das Wort versteht. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen.
Bei einem Text über ein bestimmtes Thema erst einmal das Wortfeld erlesen, um das Lesen des Textes vorzubereiten.
Beim Besprechen ausgewählter Wörter auf deren Grundformen, wie sie auch im Wörterbuch zu finden sind, hinweisen. („Er geht – die Grundform ist ‚gehen‘.“ Oder: „Die höchsten Berge – die Grundform ist ‚hoch‘“.)
Über Lernfortschritte im Gespräch bleiben und die Teilnehmerin/den Teilnehmer immer wieder positiv bestärken.

Kriterien für Aufgaben:

Textlänge:	möglichst mehrere Sätze
Satzlänge:	5 bis 10 Wörter; Hauptsatz; Haupt- und Nebensatz*
Satzkonstruktion:	SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Einfügungen*
Typographie:	18-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt; Flattersatz (Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten)*

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Wortschwierigkeit:	Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal 2 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)* Stufe 3: KVK, VKV, KKV, KVK KVK-Wörter, maximal 3 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter, einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und geläufiger Anglizismen*
Strategie:	alphabetische, orthographische*

Ziel 3: Die Teilnehmer/-innen können durch vergleichendes Lesen von Sätzen und Betrachten der dazugehörigen Bilder einen Zusammenhang erfassen und darüber einzelne Informationen erschließen. Sie sind in der Lage, das Gelesene zu den Bildern in Beziehung zu setzen und den Bildern zuzuordnen. (1.3.03)
Dieses Ziel bezieht sich nicht auf das Trainieren von Lesefähigkeit.

Erläuterungen: Hier geht es um das sinnverstehende Lesen von Sätzen und Satzteilen und den Abgleich mit einem Bild. Grundvoraussetzung ist, dass der Text schon flüssig gelesen werden kann.
Sinnverstehendes Lesen: Nach Übung wird unmittelbar, ohne Umweg über das Ohr, also mit lexikalischem Zugriff auf den Sichtwortschatz gelesen. Mithilfe von Lesestrategien werden die erlesenen Inhalte mit dem Wissen der Leserin/des Lesers in Verbindung gesetzt und verarbeitet.
Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Suchen von Überschriften) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen.
Bildergeschichten können hier genutzt werden, indem man Text und Bild voneinander trennt und die Teilnehmerin/der Teilnehmer versuchen muss, sie wieder zu verbinden, evtl. auch kleinere Comicsequenzen.
Mit der Teilnehmerin/dem Teilnehmer im Gespräch bleiben über seine Fortschritte und sie/ihn positiv bestärken.

Kriterien für Aufgaben:

Textlänge:	möglichst mehrere Sätze
Satzlänge:	5 bis 10 Wörter; Hauptsatz; Haupt- und Nebensatz*
Satzkonstruktion:	SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Einfügungen*
Typographie:	18-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt; Flattersatz (Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten)*
Wortschwierigkeit:	Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal 2 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)* Stufe 3: KVK, VKV, KKV, KVK KVK-Wörter, maximal

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

	3 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter, einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und geläufiger Anglizismen*
Strategie:	alphabetische, orthographische*

Ziel 4: Die Teilnehmer/-innen können Hauptsätze mit bis zu zehn Wörtern im Hinblick auf ein allgemeines Verständnis der wesentlichen Inhalte lesen. (1.3.04)

Erläuterungen: Hier geht es um das sinnverstehende Lesen von Sätzen. Die Länge des Satzes kann zwischen fünf und zehn Wörtern variieren.
Sinnverstehendes Lesen: Nach Übung wird unmittelbar, ohne Umweg über das Ohr, also mit lexikalischem Zugriff auf den Sichtwortschatz gelesen. Mithilfe von Lesestrategien werden die erlesenen Inhalte mit dem Wissen der Leserin/des Lesers in Verbindung gesetzt und verarbeitet.
Wird die unterschiedliche Schreibung gleichlautender Wörter erkannt, so können sie in ihrer Bedeutung ohne Zugriff auf den ganzen Satz unterschieden werden (z. B. Seite – Saite, mehr – Meer).
Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein[10]): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Überschriften suchen) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen.
Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer schon weiß, welches Wort das sein könnte, ob sie/er das Wort versteht. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen.
Bei einem Text über ein bestimmtes Thema erst einmal das Wortfeld erlesen, um das Lesen des Textes vorzubereiten.
Die Teilnehmer/-innen bitten, der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn Fragen zum Text zu stellen.
Auf die Fortschritte hinweisen anhand von erlebten Beispielen.

Kriterien für Aufgaben:

Textlänge:	möglichst mehrere Sätze
Satzlänge:	5 bis 10 Wörter; Hauptsatz; Haupt- und Nebensatz*
Satzkonstruktion:	SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Einfügungen*
Typographie:	18-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt; Flattersatz (Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten)*
Wortschwierigkeit:	Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal 2 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)* Stufe 3: KVK, VKV, KKV, KVK KVK-Wörter, maximal

10 Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.): Metalinguistic awareness in children. Zitiert nach: Klicpera; Gasteiger-Klicpera, (1998): Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, S. 36-37.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

	3 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter, einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und geläufiger Anglizismen*
Strategie:	alphabetische, orthographische*

Ziel 5: Die Teilnehmer/-innen können aus Subjekt-Prädikat-Ergänzung-Sätzen, auch solchen mit Einfügungen, den Sinn- und Informationsgehalt entnehmen. (1.3.05)

Erläuterungen: Hier geht es um das sinnverstehende Lesen von SPO-Sätzen und Sätzen mit Einfügungen. Die Satzlänge kann zwischen fünf und zehn Wörtern variieren:
Sinnverstehendes Lesen: Nach Übung wird unmittelbar, ohne Umweg über das Ohr, also mit lexikalischem Zugriff auf den Sichtwortschatz gelesen. Mithilfe von Lesestrategien werden die erlesenen Inhalte mit dem Wissen der Leserin/des Lesers in Verbindung gesetzt und verarbeitet.
Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein[11]): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Überschriften suchen) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen.
Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer schon weiß, welches Wort das sein könnte, ob sie/er das Wort versteht. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen. Evtl. auch gemeinsam mit der Teilnehmerin/dem Teilnehmer in einem Fremdwörterlexikon nachschlagen.
Bei einem Text über ein bestimmtes Thema erst einmal das Wortfeld erlesen, um das Lesen des Textes vorzubereiten.
Die Teilnehmer/-innen bitten, der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn Fragen zum Text zu stellen.
Auf die Fortschritte hinweisen anhand von erlebten Beispielen.

Kriterien für Aufgaben:

Textlänge:	möglichst mehrere Sätze
Satzlänge:	5 bis 10 Wörter; Hauptsatz; Haupt- und Nebensatz*
Satzkonstruktion:	SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Einfügungen*
Typographie:	18-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt; Flattersatz (Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten)*
Wortschwierigkeit:	Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal 2 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)* Stufe 3: KVK, VKV, KKV, KVK KVK-Wörter, maximal 3 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter, einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und geläufiger Anglizismen*
Strategie:	alphabetische, orthographische*

11 Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.): Metalinguistic awareness in children. Zitiert nach: Klicpera; Gasteiger-Klicpera (1998), Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, S. 36-37.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Ziel 6: Die Teilnehmer/-innen können einfache Anleitungen (meist Wortgruppen mit einfacher Struktur, SPO-Sätze) verstehen. Sie sind in der Lage, solchen schriftlichen Erklärungen zu folgen, insbesondere wenn die Anleitungen durch graphische Darstellungen unterstützt werden. Die Teilnehmer/-innen können darüber hinaus eine Text-Bild-Beziehung herstellen. (1.3.06)
Dieses Ziel bezieht sich nicht auf das Training von Lesefähigkeit, sondern ist Gegenstand weiterführenden Sprachunterrichts.

Erläuterungen: Hier geht es auch um die Kenntnis verschiedener Textsorten. Grundlage ist das Wissen um deren Charakteristika. Ihre Unterscheidung ist für das Erlesen von Informationen wichtig.
Anleitungen als Gebrauchstexte unterliegen keiner festen Systematik in Aufbau und Struktur. Es lassen sich jedoch Merkmale zusammenfassen, die der Leserin/dem Leser als Hinweise dienen:
Anleitungen sind beschreibende Texte. Sie haben die Aufgabe, Wissen zu vermitteln und die Leserin/den Leser bei der Wissensaneignung durch beschreibende und tätigkeitsleitende Darstellungen zu unterstützen. In einer guten Anleitung ist der Text übersichtlich gegliedert sowie eindeutig formuliert. Eine eindeutige Text-Bild-Zuordnung hilft, Handlungsschritte (auch ohne Text) zu erschließen.
Die Satzstruktur in Anleitungen ist auffordernd.
Anleitungen können als Aufzählungen oder Auflistungen, kurze fortlaufende Texte mit einfachem Satzbau, technische Dokumentationen, Bedienungsanweisungen oder Empfehlungen formuliert sein.
Sinnverstehendes Lesen: Nach Übung wird unmittelbar mit lexikalischem Zugriff auf den Sichtwortschatz gelesen. Mithilfe von Lesestrategien werden die erlesenen Inhalte mit dem Wissen der Leserin/des Lesers in Verbindung gesetzt und verarbeitet.
Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein[12]): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen und Gleichheit zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Suchen von Überschriften) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen.
Rezeptelesen z. B. mit einem Kochabend verbinden. Rezepte aus verschiedenen Büchern/Quellen lesen und auf Unterschiede (Zutaten tabellarisch aufgeführt, in einem Text der Reihenfolge nach erwähnt usw.) hinweisen. Den Aufbau eines Rezeptes behandeln (Überschrift, erst die Zutaten, dann die Zubereitung, dann das Kochen, dann das Servieren). Überlegen, was außer den aufgelisteten Zutaten noch gebraucht wird (beim Kochen von Nudeln braucht man Wasser, einen Topf mit Deckel und einen Herd, ein Sieb usw.). Im Vorfeld gebräuchliche Abkürzungen besprechen wie „EL“/„TL“/„MS“, „l“, „g“, „kg“ usw., diese beim Lesen sichtbar machen.
Originale Spielanleitungen evtl. vergrößern. Den Aufbau einer Spielanleitung behandeln (Titel, Altersangaben, Spieleranzahl, Inhalt der Packung, Aufbau, Vorgehensweise, Spielregeln, besondere Situationen, Varianten).

12 Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.): Metalinguistic awareness in children. Zitiert nach: Klicpera; Gasteiger-Klicpera (1998), Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, S. 36-37.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Bedienungsanleitungen für Geräte, mit denen alle umgehen, wie Mobiltelefon, Kaffeemaschine, Radiowecker usw., verwenden. Evtl. vergrößern. Den Aufbau einer Bedienungsanleitung besprechen. Auch den Hinweis darauf geben, dass die meisten Seiten einer Bedienungsanleitung anderen Sprachen gewidmet sind, sodass der „deutsche Part" sehr gering ausfällt im Verhältnis zur Dicke der Anleitung. Bilder und Texte ausschneiden und zusammenlegen lassen. Im Kurs die Anleitung Schritt für Schritt durchgehen und am Gerät ausprobieren.
Beipackzettel z. B. von gebräuchlichen Schmerzmitteln auf Lesegröße vergrößern. Den Aufbau besprechen: Manchmal haben Beipackzettel eine Inhaltsübersicht, meist sind die einzelnen Themen fett gedruckt. Auf Hinweise wie „Von Kindern fernhalten" und Angaben zu Nebenwirkungen aufmerksam machen.

Kriterien für Aufgaben:

Textlänge:	möglichst mehrere Sätze
Satzlänge:	5 bis 10 Wörter; Hauptsatz; Haupt- und Nebensatz*
Satzkonstruktion:	SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Einfügungen*
Typographie:	18-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt; Flattersatz (Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten)*
Wortschwierigkeit:	Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal 2 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)* Stufe 3: KVK, VKV, KKV, KVK KVK-Wörter, maximal 3 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter, einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und geläufiger Anglizismen*
Strategie:	alphabetische, orthographische*

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Ziel 7: Die Teilnehmer/-innen können direkte Informationen aus Programmen erlesen. Sie sind in der Lage, aus tabellarisch aufgebauten Dokumenten, wie dem Fernsehprogramm oder einfachen Fahrplänen, Informationen mit dazugehöriger Zeitangabe herauszulesen. (1.3.07)

Erläuterungen: Hier geht es um die Kenntnis von Textsorten und von Merkmalen nichtlinearer Texte als Voraussetzung für das Lesen von Programmen (z. B. TV-Programmen), Wortlisten, Zeitplänen oder kurzen Tabellen. Gelesen werden Wörter und Sätze mit Zeitangaben.
Unter dem Begriff „nichtlineare Texte" werden u. a. Diagramme, Tabellen und Schaubilder zusammengefasst. Nichtlineare Texte haben informierende Funktion. Sie enthalten keine vollständigen Sätze. Die zu erlesenden Informationen sind nach einem bestimmten Schema angeordnet. Dies ermöglicht es der Leserin/dem Leser, das Wichtigste schnell zu erkennen und es zusammen mit weiteren Informationen zügig im Überblick zu betrachten. Nichtlineare Texte können für sich allein stehen, häufig werden sie allerdings auch genutzt, um Fließtexte zu ergänzen.
Programme sind beschreibende Gebrauchstexte. In der Regel sind sie tabellarisch aufgebaut und bilden in wenigen Wörtern und Sätzen (beim Fernsehprogramm bezogen auf die Inhalte von Sendungen) Informationen und zeitliche

Vorgänge ab. Fernsehprogramme sind nach Tageszeiten und nach Themen/ Sendezeiten/ Sendeorten geordnet. Sie können dementsprechend unterschiedlich gelesen werden, z. B. nach Sendern, Inhalten oder Zeiten. Oft unterstützen Illustrationen oder Icons das Filtern der Informationen.

Didaktische Hinweise:

Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann der weiterführende Sprachunterricht anschließen.
Bei Verwendung von Original-Programmen/Fahrplänen diese evtl. vergrößern oder Lesehilfen wie Lupenlineal o. Ä. verwenden.
Den Aufbau einer Programmseite besprechen, auf Übereinstimmungen zwischen verschiedenen Zeitschriften hinweisen. Evtl. selbst ein (Wunsch-)Programm schreiben lassen. Bei Bildern mit Untertiteln im Programm diese den Programmpunkten zuordnen lassen.
Den Aufbau eines Fahrplans besprechen, auf Übereinstimmungen zwischen Fahrplänen verschiedener Verkehrsbetriebe hinweisen. Evtl. selbst einen (Wunsch-) Fahrplan schreiben lassen. Ein bis zwei Lineale einsetzen, um Zeilen und Spalten besser folgen zu können. Auf die Fahrpläne bei der Bahn hinweisen, Abfahrts- und Ankunftsplan.

Kriterien für Aufgaben:

Textlänge:	möglichst mehrere Sätze
Satzlänge:	5 bis 10 Wörter; Hauptsatz; Haupt- und Nebensatz*
Satzkonstruktion:	SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Einfügungen*
Typographie:	18-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt; Flattersatz (Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten)*
Wortschwierigkeit:	Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal 2 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)* Stufe 3: KVK, VKV, KKV, KVK KVK-Wörter, maximal 3 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter, einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und geläufiger Anglizismen*
Strategie:	alphabetische, orthographische*

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Alpha-Level 4
Im Fokus von Alpha-Level 4 steht das Textverstehen.

Das Textverstehen der Teilnehmer/-innen basiert zwar auf den zuvor beschriebenen Kompetenz-Levels (Alpha-Level 3: Satzerkennen und -verstehen; Alpha-Level 2: Worterkennen; Alpha-Level 1: Buchstaben- und Silbenidentifikation), doch es umfasst nun schriftsprachlich konstituierte Texte, deren Gesamtaussage erschlossen werden kann. Erwartet wird, dass Leser/-innen auf diesem Level Bottom-up- und Top-down-Prozesse angemessen variieren und einsetzen können, d. h., sie können sowohl Wörter und Wortgruppen erlesen und selbstständig in den inhaltlichen Zusammenhang des Textes einordnen (Bottom-up-Prozess) als auch aus ihrem Welt- und Vorwissen heraus angemessene Erwartungshaltungen während des Leseprozesses entwickeln, die ihre mentale Textverarbeitung gezielt unterstützen (Top-down-Prozess).

- Leserseitig ist das „Learning to read" auf Alpha-Level 4 (weitgehend) abgeschlossen. Die Kompetenz, die im Unterricht auf Level 4 erreicht wird, ist „Reading to learn", also die Fähigkeit, mittels eigenständiger Lektüre Probleme zu lösen, insbesondere literal formatierte Wissensbereiche zu erschließen. Die auf Alpha-Level 3 bereits angezielte Kompetenz, Lesestrategien zu kennen und zu verwenden, wird nun auf schriftsprachlich konstituierte Texte von mehr als 100 Wörtern ausgedehnt. Über den Text verstreute Informationen können auf Level 4 eigenständig zusammengeschlossen und mental verarbeitet werden, es können Schlussfolgerungen gezogen werden, über die Textinhalte kann reflektiert werden und Texte werden bewertet im Blick auf ihre Brauchbarkeit bzw. Umsetzbarkeit im Alltag bzw. im Beruf.

- Textseitig wird auf Level 4 Übungsmaterial erarbeitet, das lexikalisch, semantisch und/oder syntaktisch die oral geprägte Alltagssprachlichkeit übersteigt. Die Texte auf diesem Level sind konzeptionell schriftsprachlich verfasst, sie enthalten nun beispielsweise
  - fachsprachliche Begriffe (z. B. aus industriellen Fertigungsprozessen, dem Rechnungswesen usw.)
  - bildungssprachliche Begriffe (z. B. „Motivation") und Wendungen (z. B. Funktionsverbgefüge wie „unter Bezugnahme auf")
  - schriftsprachliche Textmuster, die auch einen Fachbezug aufweisen können (z. B. Sachtext, Graphik, Tabelle; Bild-Text-Kombination; Bericht, Dokumentation, Protokoll, Zusammenfassung; Bestellschein, Formular, Gebrauchsanweisung usw.)

Auf Alpha-Level 4 wird mithin literale Grundbildung angezielt, die basalen beruflichen und öffentlichen Anforderungen an Literalität entspricht und eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Der Fokus liegt auf der Lektüre von Sachtexten zur Information und Wissensaneignung. Die disziplinäre (akademische) Fachsprachlichkeit übersteigt Alpha-Level 4, sie ist nicht Bestandteil des Könnens auf diesem Level.

Der Zusammenhang von Lesen und Schreiben ist auf diesem Level eng: Die rezeptive Seite der literalen Grundfähigkeiten (verstehend lesen und hören) wird bezogen auf deren produktive Seiten (schreiben und mündlich wiedergeben/reflektieren/bewerten) unterrichtet und geübt. Sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben werden Ziele der literalen Tätigkeit benannt und bewusst passende Strategien eingesetzt.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Ziel 1: Die Teilnehmer/-innen können aus einem Text komplexere einzelne Wörter zielgerichtet herauslesen und die Wortbedeutung erschließen. Dafür werden die erlesenen Wörter aus dem Text gefiltert und in einen Zusammenhang gebracht. (1.4.01)
Dieses Ziel bezieht sich nicht auf das Trainieren von Lesefähigkeit. Mit seinem Bezug auf Fremdwörter, sehr seltene oder besonders komplexe Wörter ist es dem Sprachunterricht zuzuordnen.

Erläuterungen: Hier geht es um das Erlesen und Verstehen von einzelnen Textteilen, in diesem Fall von Wörtern. Dafür sind Wortbewusstsein und Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein) erforderlich.
Wortbewusstsein schließt die Fähigkeit mit ein, nicht nur Wörter in ihre Einzelteile wie Buchstaben oder Silben zu zerlegen, sondern auch Sätze in einer bestimmten Form und Länge zu betrachten, sie in Wörter zu gliedern und sinnhaft auszutauschen. Die Gliederung von Texten in einzelne Sätze wird ebenfalls darunter gefasst.
Wortmaterial: Wörter unterschiedlicher Länge, Struktur und Komplexität; Plosive „b“, „d“, „g“ sowie „p“, „t“, „k“; Konsonantencluster wie „fr“, „br“, „kr“; Konsonantenverbindungen; „schn“, „schr“, „schl“, „schm“, „sp“, „spr“, „st“, „str“, „tsch“; Konsonantendopplungen wie „-mm-“, „-ll-“, „-ss-“; Kürzungszeichen: „tz“, „ck“; KKVK-Wörter, Konsonanten und Konsonantenverbindungen am Anfang des Wortes („Probe“); fünfgliedrige Wörter (geschlossene wie offene Silben).
Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein[13]): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.
Sinnverstehendes Lesen: Das Lesen einzelner Wörter erfolgt nach Übung überwiegend mit lexikalischem Zugriff auf den Sichtwortschatz. Mithilfe von Lesestrategien werden die erlesenen Inhalte mit dem Wissen der Leserin/des Lesers in Verbindung gesetzt und verarbeitet.

Didaktische Hinweise: Text mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Textes sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Suchen von Überschriften) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen.
Abwarten, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer englisch oder französisch auszusprechende Wörter von selbst nach Erlesen und Zusammensetzen der Buchstaben richtig ausspricht.
Beim Lesen von Anglizismen/Schein-Anglizismen darauf hinweisen, dass verschiedene Buchstaben anders ausgesprochen werden („Da steht, wenn man es auf Deutsch lesen würde, ‚Handy‘ [handi]. Es wird aber englisch ausgesprochen: [hɛndi]“).
Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer schon weiß, welches Wort das sein könnte, ob sie/er das Wort versteht. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen. Evtl. auch gemeinsam mit der Teilnehmerin/dem Teilnehmer in einem Fremdwörterlexikon nachschlagen.
Bei einem Text über ein bestimmtes Thema erst einmal das Wortfeld erlesen, um das Lesen des Textes vorzubereiten.

13 *Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.): Metalinguistic awareness in children. Zitiert nach: Klicpera; Gasteiger-Klicpera (1998), Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, S. 36-37.*

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Hörtexte/-bücher einsetzen, die zuerst parallel mit vorliegendem Text gehört werden. Beim lesenden Hören halblaut mitlesen lassen. Im zweiten Schritt den Text eigenständig lesen lassen, danach den Text besprechen. So können auch längere Texte bearbeitet werden, indem die Texte in Teilen gelesen und komplett gehört werden. Bücher zu besprechen ist so ohne Weiteres möglich.
Die Teilnehmer/-innen bitten, der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn Fragen zum Text zu stellen. Auf die Fortschritte hinweisen anhand von erlebten Beispielen.

Kriterien für Aufgaben:

Satzkonstruktion:	überwiegend SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Erweiterungen; Tempora: Präsens, Perfekt, Imperfekt*
Redundanz:	hoch; einfache Erzählstruktur, mit (Wort-)Wiederholungen*
Typographie:	18-, 16-, 14-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt; keine Worttrennungen am Zeilenende*
Strategie:	orthographische*

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Ziel 2: Die Teilnehmer/-innen können ein Formular anhand seiner graphischen und sprachlichen Gestaltung erkennen und es von anderen Textsorten unterscheiden. Sie sind in der Lage, den Aufbau des Formulars zu verstehen und die Anweisungen darin zu erlesen. (1.4.02)

Erläuterungen: Hier geht es um die Kenntnis von Textsorten und Merkmalen nichtlinearer Texte. Grundlage ist das Wissen über die Charakteristika verschiedener Textsorten. Ihre Unterscheidung ist für das Erlesen von Informationen und den Umgang damit wichtig.
Formulare enthalten in der Regel einige wenige vollständige Sätze, um Zusammenhänge mitzuteilen. Die Texte in Formularen haben informierenden und auffordernden Charakter. Die zu erlesenden Informationen sind anders als in Fließtexten nach einem logisch zu erschließenden Schema angeordnet.
Formulare sind z. B. Anträge, Anmeldebögen, Überweisungsscheine, Fragebögen usw.
Fragebögen sind grundsätzlich dialogisch konzipiert. Sie werden in der Regel als Lückentexte formuliert und fordern die Leserin/den Leser auf, fehlende Informationen einzutragen.
Wesentliche Elemente von Formularen sind: Name/Bezeichnung des Formulars, Name der jeweiligen Institution, Anweisungen für das Ausfüllen, Leerflächen zum Eintragen der geforderten Inhalte, vorformulierte Textteile zum Ankreuzen, Leerstellen für Datum, Unterschrift, persönliche Angaben, Versicherungen, Erteilung von Vollmachten. Charakteristisch sind vorgegebene Formulierungen wie „Ich versichere, …“, „Ich beantrage …“.

* *= aus der lea.-Diagnostik entnommene Kriterien für Aufgaben*

Didaktische Hinweise:

Text mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Textes sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen.
Evtl. Formulare vergrößert kopieren oder Leselupe/Lupenlineal einsetzen.
Abkürzungen im Vorfeld erklären („BLZ“, „Kto.-Nr.“, „Geb.-Datum“ usw.)
Evtl. einschlägige Fachwörter vor oder nach dem Lesen besprechen.
Als Anlass z. B. Programmtext des Kurses lesen lassen, Aufbau des Kursprogramms der Bildungseinrichtung besprechen. Anmeldeformular aus dem Programm heraussuchen lassen, evtl. Tipps geben („Sehen Sie im Inhaltsverzeichnis nach, ob darin steht, wo Sie die Anmeldeformulare finden.“). Anmeldeformular besprechen und ausfüllen lassen.
Kataloge von Warenhäusern entsprechend bearbeiten, Bestellformular besprechen und ausfüllen lassen.
Ebenso können Kaufverträge, Mietverträge und andere Verträge/Formulare aus dem Alltagsleben (Antrag auf Monatsticket für öffentliche Verkehrsmittel, Überweisungsvordruck der Bank, Lastschrifteinzugsermächtigung usw.) besprochen werden.
Auf die Fortschritte hinweisen anhand von erlebten Beispielen.

Kriterien für Aufgaben:

Satzkonstruktion:	überwiegend SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Erweiterungen; Tempora: Präsens, Perfekt, Imperfekt*
Redundanz:	hoch; einfache Erzählstruktur, mit (Wort-)Wiederholungen*
Typographie:	18-, 16-, 14-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt; keine Worttrennungen am Zeilenende*
Strategie:	orthographische*

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Ziel 3: Die Teilnehmer/-innen können aus kurzen Texten mit einfacher Erzählstruktur bei hoher Redundanz eine oder zwei direkte Informationen erlesen. Sie sind in der Lage, das Gelesene zu erläuternden Bildern in Beziehung zu setzen. (1.4.03)

Erläuterungen:
Redundanz: wiederholtes Vorkommen gleicher Information.
Hier geht es um Kenntnis von Textsorten und Merkmale linearer und kontinuierlicher Texte für das Lesen direkter Informationen.
Kontinuierliche Texte bestehen aus einer linearen Folge von Sätzen. Formal sind Texte in Kapitel, Kapitel wiederum in Absätze und Absätze in einzelne Sätze gegliedert. Die Organisation eines (langen) Textes wird durch Absätze, Einrückungen und ggf. eine hierarchische, durch Überschriften kenntlich gemachte Gliederung des Textes sichtbar. Die Gliederung hilft, die Struktur des Textes zu erkennen, und sollte vor dem Lesen beachtet werden („überfliegendes Lesen").
Es gibt unterschiedliche Texttypen, z. B. beschreibende (deskriptive) Texte, erzählende (narrative) Texte, argumentative Texte.
Sinnverstehendes Lesen: Die erlesenen Inhalte werden mit dem vorhandenen Wissen der Leserin/des Lesers in Verbindung gesetzt und verarbeitet. Das Lesen einzelner Wörter erfolgt größtenteils lexikalisch.
Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein[14]): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise:
Text mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Textes sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen.
Zuordnen lassen: Sprechblasen aus kurzen Comics den Bildern, Texte zu Bildern, Bildunterschriften, Überschriften z. B. Zeitungsartikel.
Die Teilnehmer/-innen bitten, der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn Fragen zum Text zu stellen.
Auf die Fortschritte hinweisen anhand von erlebten Beispielen.

Kriterien für Aufgaben:

Satzkonstruktion:	überwiegend SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Erweiterungen; Tempora: Präsens, Perfekt, Imperfekt*
Redundanz:	hoch; einfache Erzählstruktur, mit (Wort-)Wiederholungen*
Typographie:	18-, 16-, 14-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt; keine Worttrennungen am Zeilenende*
Strategie:	orthographische*

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

14 Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.): Metalinguistic awareness in children. Zitiert nach: Klicpera; Gasteiger-Klicpera (1998), Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, S. 36-37.

Ziel 4: Die Teilnehmer/-innen können aus kurzen Texten mit einfacher Erzählstruktur und Wiederholungen eine oder zwei indirekte Informationen erlesen. Sie sind in der Lage, das Gelesene zu verstehen und zu den vorhandenen Bildern in Beziehung zu setzen. (1.4.04)

Erläuterungen: Hier geht es um erste Kenntnis von Textsorten und Merkmalen linearer und kontinuierlicher Texte für das Lesen direkter Informationen.
Kontinuierliche Texte bestehen aus einer linearen Folge von Sätzen. Formal sind Texte in Kapitel, Kapitel wiederum in Absätze und Absätze in einzelne Sätze gegliedert. Die Organisation eines (langen) Textes wird durch Absätze, Einrückungen und ggf. eine hierarchische, durch Überschriften kenntlich gemachte Gliederung des Textes sichtbar. Die Gliederung hilft, die Struktur des Textes zu erkennen, und sollte vor dem Lesen beachtet werden („überfliegendes Lesen")
Es gibt unterschiedliche Texttypen, z. B. beschreibende (deskriptive) Texte, erzählende (narrative) Texte, argumentative Texte.
Sinnverstehendes Lesen: Die erlesenen Inhalte werden mit dem vorhandenen Wissen der Leserin/des Lesers in Verbindung gesetzt und verarbeitet. Das Lesen einzelner Wörter erfolgt nach Übung größtenteils lexikalisch.
Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein[15]): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen und Gleichheit zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Text mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Textes sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen.
Die Teilnehmer/-innen bitten, der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn Fragen zum Text zu stellen:
z. B. zu Praxisschildern („Der Arzt ist von Montag bis Freitag von acht bis zwölf Uhr in seiner Praxis. Hat es Sinn, wenn Sie heute Nachmittag dort vorbeigehen?")
z. B. zu Rezepten oder Anleitungen („Hier steht, dass man das Pulver in lauwarmes Wasser einrühren soll. Was denken Sie, weshalb das da steht?")
Auf Fortschritte hinweisen. Bei fast allen Texten ist es notwendig, über sie nachzudenken, um herauszufinden, was sie bedeuten.

Kriterien für Aufgaben:

Satzkonstruktion:	überwiegend SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Erweiterungen; Tempora: Präsens, Perfekt, Imperfekt*
Redundanz:	hoch; einfache Erzählstruktur, mit (Wort-)Wiederholungen*
Typographie:	18-, 16-, 14-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt; keine Worttrennungen am Zeilenende*
Strategie:	orthographische*

15 *Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.): Metalinguistic awareness in children. Zitiert nach: Klicpera; Gasteiger-Klicpera (1998), Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, S. 36-37.*

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Alpha-Level 1: Ziele

Auf Alpha-Level 1 werden vor allem Buchstaben gelesen. Der Schwerpunkt liegt auf elementaren Kompetenzen des prä- und paraliterales Lesens und auf der Aneignung von Buchstaben-Laut-Zuordnungen (Graphem-Phonem-Korrespondenzen). Buchstaben werden oft Grapheme genannt, weil durch diesen letztgenannten Begriff auch Buchstabenkombinationen wie *ch*, *au* usw. erfasst werden. Genau genommen sind Grapheme die kleinste Einheit der Schriftsprache, Phoneme, also unterscheidbare Laute, werden durch unterschiedliche Grapheme abgebildet. Die *Präliterale Phase*[1] ist ein Vorstadium für das Erlernen des Lesens und Schreibens, an das sich nachfolgende Lese- und Schreibstrategien anschließen. Sobald erste Erkenntnisse über Schrift vorhanden sind, versuchen Lernende, sich die Bedeutung von Zeichen(gruppen) bildhaft zu merken. Sie wissen, dass schriftsprachliches Material strukturiert ist und sich von anderen Darstellungen durch bestimmte graphische Formen unterscheidet, ein elementares Verständnis von Schrift liegt also vor. Damit einher geht die Erkenntnis, dass mittels der Schrift kommuniziert wird. In dieser Phase wird eine Vorstellung von den Merkmalen und der Funktion von Schrift erworben.

Zeitlich z. T. noch vor dem Erlernen von Lesen und Schreiben und z. T. parallel dazu vollzieht sich die Ausbildung des sogenannten *phonologischen Bewusstheit*. Phonologische Bewusstheit ermöglicht es, Einzellaute und Lautfolgen in ihre Einzelelemente zu isolieren. Laute (Phone) einer Sprache sind deren kleinste lautliche Einheiten. Phoneme fassen Laute zu Lautklassen zusammen, die bedeutungsunterscheidend sind (z. B. /fal/ vs. /bal/)[2]. Lerner/-innen mit phonologischem Bewusstsein haben bereits erkannt, dass ein Wort und seine Bedeutung nicht in eins fallen. Oft können sie sich bereits auf die phonologischen Eigenschaften eines Wortes konzentrieren, nicht nur auf dessen Bedeutung. Wörter werden von ihnen richtigerweise als Elemente der Sprache betrachtet, die eine bestimmte Form und Länge haben, ein Wortbewusstsein wird entwickelt. Dies führt zu der Fähigkeit, nicht nur Wörter in ihre Einzelteile wie Buchstaben, Silben oder Wortbausteine zu zerlegen, sondern auch Sätze in einer bestimmten Form und Länge mental zu betrachten, sie in Wörter zu gliedern und sinnhaft auszutauschen. Korrekte bzw. nicht korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Beziehungen zwischen Satzteilen werden erschlossen (syntaktisches Bewusstsein[3]). Dieses Bewusstsein wird für den weiteren Erwerb von Lesekompetenz erforderlich. Auch funktional illiterale Erwachsene verfügen in der Regel bereits über meist gut ausgebildete Grade phonologischer Bewusstheit. In welchem Ausmaß phonologische Bewusstheit als notwendige Vorläuferfähigkeit des Lesens und Schreibens angesehen soll, ist wissenschaftlich umstritten. Sicher ist, dass die Diskriminierung einzelner Laute vor allem im Innern von Wörtern erst im Verlauf des Schriftspracherwerbs als Fähigkeit angeeignet wird, dass also eine ausdifferenzierte Fähigkeit, einzelne Laute hörend zu diskriminieren, mit dem Schriftspracherwerb einher geht.

Die den Alpha-Levels zugrunde liegenden Modelle des Schriftspracherwerbs verorten in der ersten Phase des Lesenlernens die *logographische Strategie*[4], die spontan verwendet wird, wenn noch überhaupt kein Verständnis für Alphabetschriften vorhanden ist. Bei der logographischen Strategie wird mit Hilfe eingeprägter visueller Merkmale von Buchstaben und Wörtern eine Zeichengruppe wiedererkannt.
Die logographische Strategie, die illiterale Teilnehmer/-innen spontan anwenden, muss beim systematischen Eingang in Schriftsprache zunächst durch die *alphabetische Strategie*[5] abgelöst werden. Diese ist gekennzeichnet durch die Entwicklung eines Bewusstseins für die Regeln der Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln).

1 Die Lesedidaktik misst Schriftgröße und Schrifttype allerdings kaum Bedeutung bei, s. Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts.
2 K. B. Günther (1986), Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien, in: H. Brügelmann (Hg.), ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, S. 32-54.
3 Vgl. G. Scheerer-Neumann, C. Ritter: Phonologische Bewusstheit: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/grundschule/lernstandsanalyse/pdf_ilea1_reader/5._Phonologische_Bewusstheit.pdf abgerufen am 7.3.2014.
4 Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.), Metalinguistic awareness in children. Zitiert nach: C. Klicpera, B. Gasteiger-Klicpera (1998), Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz, S. 36-37.
5 Vgl. U. Frith , Beneath the surface; G. Scheerer-Neumann (2002), Die Bedeutung der alphabetischen Strategie für die Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder. In: G. Schulte-Körn (Hg.), Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern; P. May, Lernstandsdiagnose mit und ohne Tests. In: Grundschule, H.5, 2002, S. 44-46.

© Copyright, Alle Rechte beim Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

Aufgaben-blatt	Anzahl der Aufgaben	Ziel
Z1	6	Ziel 1: Die Teilnehmer/-innen können die Schriftzeichen des deutschen Alphabets (insgesamt 27, inklusive „ä“, „ö“, „ü“ sowie „ß“), außer den Buchstaben „q“, „x“, „y“, richtig identifizieren und benennen bzw. artikulieren. (1.1.01)
Z2	5	Die Teilnehmer/-innen können kurze Wörter (Wortstruktur: Konsonant-Vokal-Konsonant [KVK] oder Vokal-Konsonant-Vokal [VKV]) in ihre einzelnen Laute zerlegen. Sie sind in der Lage, die einzelnen Buchstaben (Grapheme) zu identifizieren und Wörter in Buchstaben zu untergliedern. Damit einher geht die Kompetenz, die Stellung der Buchstaben im Wort zu erkennen und ihre Reihenfolge richtig wahrzunehmen. (1.1.02)
Z3	2	Die Teilnehmer/-innen können den einzelnen Buchstaben in den Wörtern (Graphemen) die richtigen Laute (Phoneme) zuordnen und sie benennen (Segmentierung). Die Teilnehmer/-innen sind in der Lage, durch Zusammenziehen der Laute den Wortklang zu konstruieren (recodieren) und das Geschriebene in seinen einzelnen Elementen wahrzunehmen (1.1.03)
Z4	3	Die Teilnehmer/-innen können durch die lautierende Konstruktion des Wortklangs die Wortbedeutung erschließen und das erlesene Wort verstehen (decodieren). (1.1.04)
Summe	**16**	

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammen-leben/Familie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Lesen Sie laut vor!

Pa pa Pi pi	Po po Mo mo	Ma ma Mi mi
Mu mu Hi hi	Ha ha Hu hu	Ga ga Go go
Mau mau Wau wau	Ei ei Tei tei	Na na Na nu

1. Lesen Sie sich die Silben laut vor.
   Wiederholen Sie dies mehrmals.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Einkaufen/ Kochen
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Großeinkauf I

B

S

A

W

N

P

M

K

O

T

2. Lesen Sie sich die einzelnen Buchstaben laut vor.
   Ordnen Sie die Buchstaben den Bildern zu.
   Was sehen Sie auf dem Bild?
   Mit welchem Buchstaben beginnt es?

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

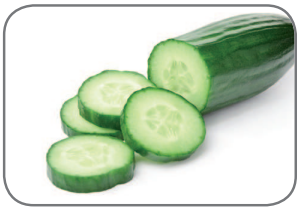
zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Einkaufen/ Kochen
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Großeinkauf II

B

W

G



K

O

E

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Einkaufen/ Kochen
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

A

P

M

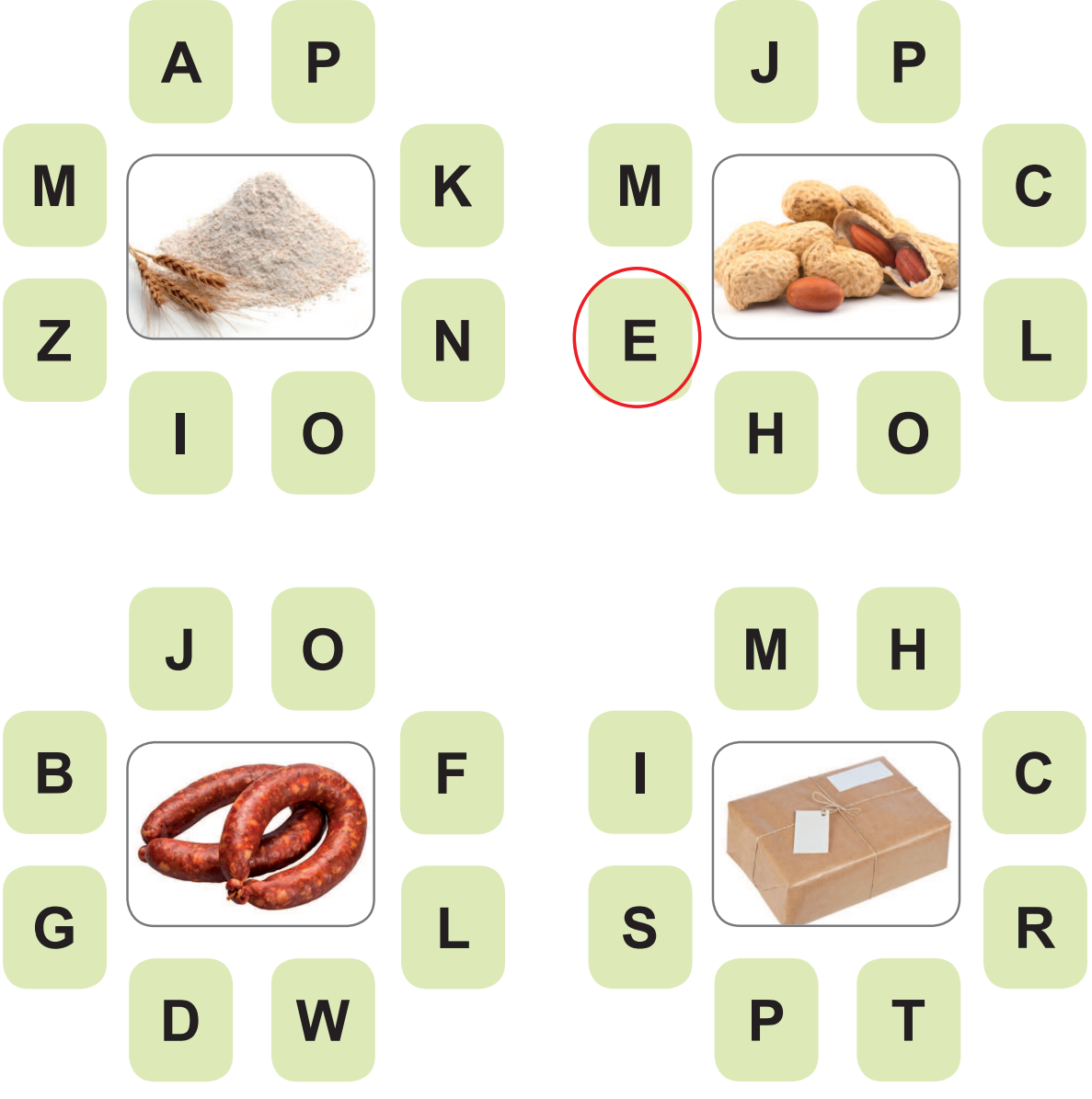
N

3. Pro Reihe gibt es drei Bilder. Welche Dinge fangen mit dem Buchstaben am Beginn der Reihe an? Streichen Sie die Dinge durch, die mit einem anderen Buchstaben beginnen.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Einkaufen/ Kochen
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

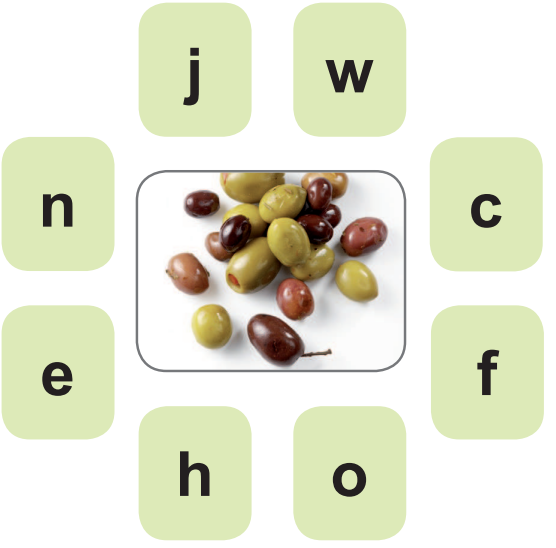
Großeinkauf III

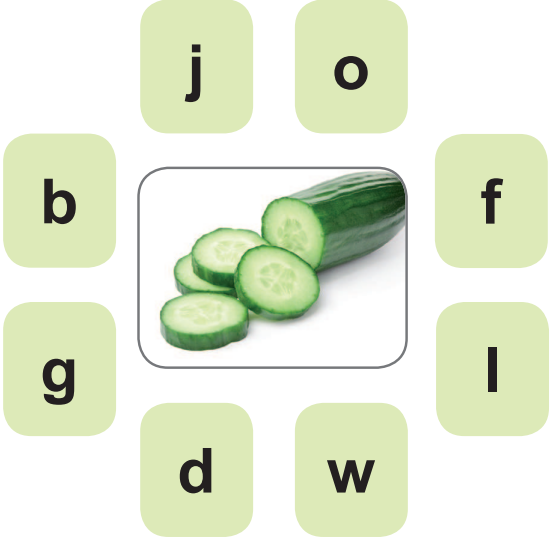


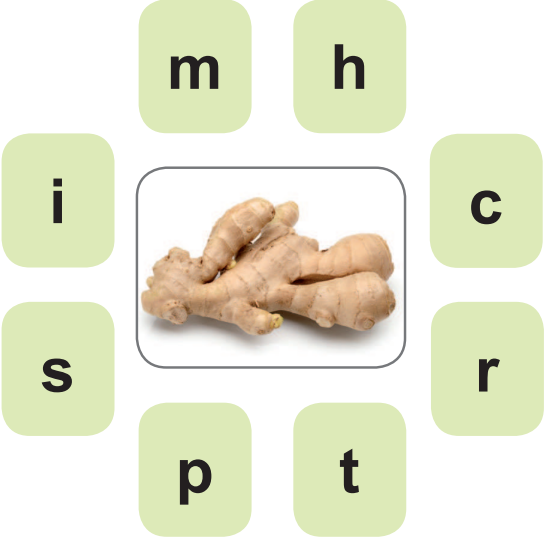
4. Mit welchem Buchstaben fängt der abgebildete Gegenstand an? Kreisen Sie den Buchstaben ein.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Einkaufen/ Kochen
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			







5. Mit welchem Buchstaben fängt der abgebildete Gegenstand an? Kreisen Sie den Buchstaben ein.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Einkaufen/ Kochen
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Was wird noch gebraucht?

B

6. Mit welchem Buchstaben fängt der abgebildete Gegenstand an? Schreiben Sie den Buchstaben auf. Die Buchstaben aneinander gereiht ergeben die fehlenden Dinge.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Biographie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Lesen Sie die Wörter!

leben

gehen

heben

malen

haben

laufen

holen

geben

1. Lesen Sie sich die einzelnen Wörter laut vor. Wiederholen Sie das Lesen mehrmals.
2. Erzählen Sie anschließend ein Erlebnis / etwas aus Ihrer eigenen Geschichte mit diesen Wörtern. Welche Wörter sind Ihnen wichtig?

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeitsalltag
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Wortsammlung I

F ei l e	Sch e r e
N a d e l	F a r b e
S ä g e	F a d e n
M o t o r	N a g e l
P a p ie r	P au s e
B ei l	M a l e r
N a g e l	P i n s e l
Ei m e r	H a k e n

3. Lesen Sie die Wörter Buchstabe für Buchstabe.
   Wiederholen Sie das Lesen mehrmals.
   Lesen Sie anschließend die Wörter Silbe für Silbe.
   Setzen Sie dazu Silbenbögen an die Wörter.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeitsalltag
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Wortsammlung II

Feil_e_	Hake__
Nade__	Farb__
Säg__	Fade__
Moto__	Nage__
Papie__	Eime__
Bei__	Male__
Nage__	Pinse__

r l e e l r n l r l e r n l

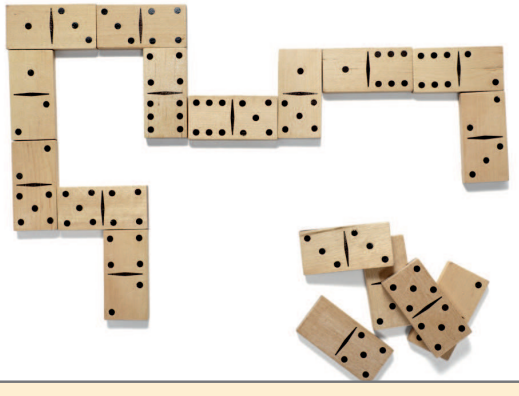
4. Lesen Sie sich die Wörter Buchstabe für Buchstabe vor. Wiederholen Sie das Lesen mehrmals. Fügen Sie anschließend den letzten Buchstaben an die Wörter an. Welcher Buchstabe passt wohin?

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeitsalltag
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Wortdomino

Start →	Na	del	Mes
ser	Fa	den	Sä
ge	Mo	tor	Bret
ter	Pin	sel	Pa
pier	Far	be	Tel
ler	Fei	le	Pau
se	Sa	lat	Na
gel	→ Ziel		



5. Legen Sie die Buchstaben richtig zusammen.
   Lesen Sie dafür Silbe für Silbe.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Einkaufen/ Kochen
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Auf dem Markt

a n B e a n

Ba na ne Banane

l o n m e

Melone Me lo ne

1. Lesen Sie, was Frau Smitt alles einkauft.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Einkaufen/ Kochen
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Auf dem Markt

o a T m t e

To ma te Tomate

n s a A

Ananas A na nas

2. Welche Zutaten kauft sie noch ein?

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Biographie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Vom Buchstaben zum Wort

D Do Dor Dorf	J Ja Jah Jahr	Sch Schu Schul Schule	g gr gro groß
E El Elt Elte Elter Eltern	W Wi Win Wint Winte Winter	a ar arb arbei arbeit arbeiten	K Ki Kin Kind Kinde Kinder
k kl klei klein	G Gu Gur Gurt	H Ha Hau Haus	S Sa San Sand

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Biographie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

S St Sta Stad Stadt	L Le Led Lede Leder	l le leb lebe leben	i im imm imme immer
W Wo Woch Woche	s se sech sechs	B Bü Büch Büche Bücher	l la lach lache lachen
T Tie Tier Tiere	H Hu Hun Hund	F Fr Frau	M Ma Man Mann

1. Setzen Sie die Buchstaben zum Wort zusammen.
   Lesen Sie auch laut.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Biographie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Vom Wort zur Biographie

Hof	Job	neu
Kind	Haus	Name
Schule	Beruf	Umzug
Bruder	Garten	Arbeit
Wohnung	Ausbildung	Schwester

2. Lesen Sie die Wörter einzeln durch. Lesen Sie sie wiederholt halblaut, bis Sie sie flüssig und schnell lesen können. Suchen Sie sich anschließend fünf Begriffe aus, die zu Ihrer Biographie passen.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammen-leben/Familie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Was mag Mona?

Auto

Natur

Musik

Rosen

Eis

Rad

3. Ordnen Sie die Dinge zu, die Mona mag.
   Ziehen Sie einen Strich vom Wort zum Bild.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammen-leben/Familie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Die Kopfzeile in den Aufgabenblättern enthält Markierungen, die jeweils den Schwerpunkt der Aufgabe angeben. In den „Hinweisen“ bleibt die Kopfzeile ohne Markierungen, weil sich die „Hinweise“ häufig auf mehrere Aufgaben mit unterschiedlichen Schwerpunkten beziehen.

HINWEISE

Aufgabe 1

Für das Lesenlernen ist es sinnvoll, Teilleistungen des Lesens isoliert in Aufgaben anzubieten und einzeln einüben zu lassen. In dieser Leseübung geht es darum, dass die Teilnehmer/-innen die Zuordnung von Buchstaben zu Lauten trainieren. Die Aufgabenstellung muss den Teilnehmer/-innen vorgelesen werden, da sie diese selbst noch nicht lesen können. Buchstabenkenntnis und Kenntnis der Laut-Buchstaben-Beziehung sind die Hauptziele der Aufgabe, sie sind Voraussetzung für das Identifizieren von Silben, Wortbausteinen und Wörtern, sowie für die Leseflüssigkeit.

Um die Automatisierung der Buchstaben-Laut-Zuordnung zu fördern, empfiehlt es sich, das Prinzip einfacher Konsonant-Vokal-Verbindungen wie in dieser Beispielaufgabe aufzugreifen. Variieren Sie die Aufgaben und bieten Sie zum Festigen der Fähigkeit Wiederholungen an. Eine Anlauttabelle oder Silbenteppiche, die auch Silbenkombinationen ohne Bedeutung enthalten, eignen sich für weitere Übungen.

In dieser Aufgabe sollen die Teilnehmer/-innen zunächst alle Silben spaltenweise einzeln lesen. Jede Silbe gibt es sowohl in Groß- als auch Kleinschreibung, sodass die Teilnehmer/-innen hier auch noch einmal das Erkennen von Graphemen in Groß- und Kleinschreibung üben können – *„Ha ha“*.
Gleiche Buchstaben sollten in der gleichen Farbe unterstrichen werden. Es empfiehlt sich, Kleinbuchstaben in der Aufgabe an der Tafel mit dem Großbuchstaben zu ergänzen:
a A o O au AU u U I i ei Ei .
Hier sollte noch einmal wiederholt werden, was Vokalbuchstaben sind und wodurch diese sich auszeichnen. Ergänzend sollten alle weiteren Vokalbuchstaben mit aufgenommen werden:
eE aA il oO uU .

Darüber hinaus lassen sich die einzelnen Silben, schnell hintereinander gelesen, zu ersten Wörtern kombinieren: *Ma-ma, Pa-pa* etc.
Die Teilnehmer/-innen können aufgefordert werden, einzelne Silben zu Wörtern zu kombinieren: *Ma-mi, Pa-pi*. Hier auch ruhig Wörter zulassen, die es gar nicht gibt: Es geht um das richtige Lesen der Silben.
Wenn die Ausrichtung im Kurs auf die Neukombination und das Wiedererkennen von Silben ausgelegt ist, können die einzelnen Silben auch auf Kärtchen gedruckt und an die Teilnehmer/-innen ausgegeben werden. Auf diesem Wege können die Kombinationsmöglichkeiten der Grapheme zu Silben bis hin zu Wörtern bewusst gemacht und geübt werden.
Je nach Fortschritt in der Gruppe können die zusammengezogenen Silben als Wörter auch schon angeschrieben und wiederholt gelesen werden. Eine Abschrift ins Heft sollte auf jeden Fall überprüft werden.

Aufgaben 2 - 6

Bei der Auswahl der Bilder ist zu beachten, dass die Abbildungen bzw. Bildinhalte für die Teilnehmer/-innen eindeutig sind. Die Ästhetik spielt beim Lesenlernen eine untergeordnete Rolle. Sind die ausgesuchten Bildinhalte klar erkennbar, kann einem Frontalunterricht entgegengewirkt werden, da die Teilnehmer/-innen selbst mit dem Material üben können. Wichtig ist weiterhin zu beachten, dass pro Blatt Buchstaben und Bilder immer zusammenpassen und nicht blattübergreifend angeordnet sein sollen. Im weiteren Verlauf des Lesenlernens können die Bilder für Silben- oder Wortschatzübungen genutzt werden, wenn die Teilnehmer/-innen gern mit solchem Wortmaterial umgehen.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Einkaufen/ Kochen
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Sollten die Teilnehmer/-innen mit diesem Aufgabenprinzip noch nicht gearbeitet haben und/oder ihre Lesekompetenzen auf Buchstabenebene liegen, sollten im Vorfeld die Bilder und Buchstaben besprochen werden, damit das richtige Wort ausgesprochen und zugeordnet werden kann („Das ist ein T [t]. Sehen Sie eine Ware, die mit [t] beginnt? Das ist ein A [a]. Welche Ware fängt mit [a] an?“ usw.). Die Kursleitung sollte kurz mit einigen gesuchten Wörtern und Buchstaben den Bearbeitungsweg zeigen. Ziel ist es, dass die Teilnehmer/-innen eigenständig oder im Tandem mit dem Material arbeiten. Empfehlen Sie den Teilnehmern bzw. den Teilnehmerinnen, das Gesprochene noch einmal sorgfältig auszusprechen, um den richtigen Buchstaben herauszuhören.

Diese Beispielaufgaben eignen sich für unterschiedliche Niveaus des Lesenlernens. Daher ist es von Vorteil, sie einzeln anzubieten.

Aufgabe 2
Diese Aufgabe zur phonologischen Diskriminierung kann mit allen Buchstaben des Alphabets umgesetzt werden. Achten Sie dabei auf die Gebräuchlichkeit der Buchstaben und beginnen Sie mit bekannten Buchstaben, um das Aufgabenprinzip zu verdeutlichen.

Aufgabe 3
Achten Sie darauf, dass sich die Teilnehmer/-innen die Wörter laut vorsprechen.

Aufgaben 4-5
Pro Bild werden verschiedene Großbuchstaben (bzw. auf der zweiten Seite Kleinbuchstaben) angeboten. Mit welchem Buchstaben fängt der abgebildete Gegenstand an? Hier soll eine Zuordnung erfolgen. Wichtig bei weiterführenden Aufgaben: Die Kursleitung muss sich entweder für die Klein- oder die Großbuchstaben entscheiden. Eine Kombination beider Varianten auf einem Aufgabenblatt erfordert Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus – Schreibung und Phonologie – und führt auf diesem Level eher zu Verwirrung. Auch muss darauf geachtet werden, dass die dargebotenen Buchstaben einzeln für sich stehen und von den Teilnehmer/-innen nicht zu Wortbildern zusammengefügt werden können.

Aufgabe 6
Was wird noch gebraucht? Es fehlen immer noch einige Dinge im Haushalt, die sich aus den Bildern und Buchstaben ergeben. Diese Aufgabe hat einen höheren Schwierigkeitsgrad, weil auch Wortlesungen verlangt werden. Daneben wird eine erste Schreibung der Buchstaben verlangt. Lassen Sie zunächst den gehörten Anfangsbuchstaben aufschreiben – gern auch auf eigenem Papier. Dann erfolgt eine Kontrolle der gehörten Buchstaben durch die Teilnehmer/-innen. In einem zweiten Schritt wird das gewonnene Wort in einer Reihe gelesen und ggf. wiederholt. Das klappt meist besser mit Illustrationen als bei Wörtern ohne Bilder, weil das Lautieren aus dem ersten Durchgang noch präsent ist und die Bilder einen Hinweis geben, um welchen Buchstaben es geht. Achten Sie bei den Schreibübungen auch schon auf die Groß- und Kleinschreibung, sofern es das Kompetenzniveau der Teilnehmer/-innen zulässt. Die hier abgebildeten Wörter sind Substantive und sollten daher mit einem Großbuchstaben beginnen. Wenn die Teilnehmer/-innen selbst danach fragen, umso besser.
Folgende Wörter ergeben sich aus den Buchstaben: *Brot (O = Orange), Senf, Reis*
Die Wörter sind sehr unterschiedlich in ihrer Komplexität (Konsonantencluster *Br-*, Konsonantenhäufung *-nf*, Diphthong *-ei-*). Wählen Sie bei der Erstellung weiterer Aufgaben Wortbilder aus, die den Konsonant-Vokal-Konsonant-Verbindungen folgen.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Einkaufen/ Kochen
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Für weiterführende Aufgaben können die Teilnehmer/-innen zum Beispiel aus Prospekten Bilder ausschneiden, sie aufkleben und je nach Thema die Anfangsbuchstaben, die Endbuchstaben, die Vokale, die Silbenbögen oder ganze Wörter aufschreiben. Auch hier empfiehlt sich besonders die Arbeit im Tandem. Eine Teilnehmerin/ Ein Teilnehmer stellt ein Arbeitsblatt zusammen, welches eine weitere Teilnehmerin/ein weiterer Teilnehmer bearbeitet oder auch kontrolliert. Dann wird getauscht. Es können auch selbstständig Wörter aufgelistet oder mündlich wiedergegeben werden und eine weitere Teilnehmerin/ein weiterer Teilnehmer schreibt die dazugehörigen Anfangsbuchstaben auf.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Biographie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

HINWEISE

Für das Erlernen des Lesens ist es sinnvoll, Teilleistungen des Lesens isoliert in Aufgaben anzubieten und einzeln einüben zu lassen. In dieser Leseübung geht es darum, dass die Teilnehmer/-innen erste Wörter phonologisch segmentieren und die Zuordnung von Buchstaben zu Lauten trainieren. Die Aufgabenstellung muss den Teilnehmer/-innen vorgelesen werden. Wortbildung und Laut-Buchstaben-Beziehung sind die Hauptthemen der Aufgaben. Ihre Beherrschung ist Voraussetzung für Leseflüssigkeit. Bei den Aufgaben 3 bis 5 geht es auch um Silbenstrukturen.
Zur Automatisierung empfiehlt es sich, das Prinzip einfacher Konsonant-Vokal-Verbindungen wie in diesen Beispielaufgaben aufzugreifen, um weitere Leseübungen bereitzustellen.

Aufgabe 1

Ein Einstieg in die Übung kann die Frage sein, welche Wörter die Teilnehmer/-innen erkennen. Werden noch keine Wörter erkannt, kann auch nach einzelnen Buchstaben gefragt werden. Hierbei ist es sinnvoll, die Silben in der Schreibung durch einen leicht größeren Abstand voneinander zu trennen. Der Abstand sollte gut sichtbar sein, aber nicht so groß , dass es wie zwei getrennte Wörter wirkt.

ha ben le ben he ben

Aufgabe 2

Gemeinsam mit den Teilnehmer/-innen sollen die Wörter mehrmals gelesen und soll auf Gleichförmigkeit im Aufbau – und somit im Klang – hingewiesen werden.

leben geben heben

holen haben heben

Gleiche Buchstaben sollen in der gleichen Farbe unterstrichen werden. Achtung! Die Reihenbildung der zweiten Reihe funktioniert nicht nach dem Prinzip Reimwörter und ist in ihrer Schwierigkeit höher. Als „Vorläuferaufgabe“ zu dieser schwierigen Gruppenbildung kann ein Blatt vorbereitet werden, auf dem sich tatsächlich nur Reimwörter befinden, die verwürfelt sind. Hierfür bieten sich Wörter wie „Nase – Hase – Vase“ oder „Kind – Rind – Wind“ an.

Im Anschluss daran können die Teilnehmer/-innen mit den gelesenen Wörtern ihre eigene Geschichte erzählen. Die Geschichte wird wahrscheinlich in der Ich-Form erzählt. Für eine Fortsetzung der Wortschatzarbeit und als Möglichkeit zur Erweiterung des Sichtwortschatzes kann gefragt werden, welche Wörter für die Teilnehmer/-innen noch wichtig sind, um aus ihrem Leben zu erzählen. Die genannten Wörter sollten dann auf eine möglichst einfache Form reduziert (zum Beispiel „Arbeitsplatz“ wird reduziert auf „arbeiten“) dargeboten werden. So können weitere Übungsblätter, Wortkarten, Tafelanschriebe oder Wortlisten bereitgestellt bzw. erarbeitet werden.

Grundlagen der Syntax sollten an dieser Stelle noch nicht eingeführt und besprochen werden! Zum Teil würden sich hier schon erste Fragen zur Konjugation von Verben anschließen lassen. Der Transfer von Textmaterial auf syntaktische Prinzipien und systematische Grammatik sollte auf hierarchiehöheren Levels bearbeitet werden.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Biographie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Aufgabe 3
„Mit welchen Gegenständen und Zeiten gehen Sie während der Arbeit um? Welcher Begriff gehört zu welchem Beruf?“ Solche einleitenden Fragen ermöglichen eine Kontextualisierung der Aufgabe.

In dieser Aufgabe sollen die Teilnehmer/-innen zunächst alle Wörter buchstabenweise und dann Silbe für Silbe erlesen. Dafür sollen die Teilnehmer/-innen die einzelnen Silben mit Silbenbögen o. Ä. markieren. Die Silben schnell hintereinander gelesen ergeben die ersten Wörter. Lassen Sie die Teilnehmer/-innen die Wörter mehrmals erlesen. Bitten Sie darum, dass die Teilnehmer/-innen sich selbst halblaut vorlesen, um Gelegenheit zur Automatisierung zu geben und die Betonung bewußt zu machen.

Aufgabe 4
Diese Aufgabe ist schwieriger als die vorherige. Die Teilnehmer/-innen werden aufgefordert, die dargebotenen Wörter zu erlesen. Die Teilnehmer/-innen müssen die fehlenden Wortendungen ergänzen müssen. Beim lautierenden Sich-Vorlesen werden gelesene Wörter falsch betont oder falsch gedehnt. So tritt eine lautliche Differenz zwischen erlesenem und gemeintem Wort auf, die dann durch Weltwissen überbrückt werden muss. Daher eignet sich diese Aufgabe besonders für die Tandemarbeit. So können sich die Teilnehmer/-innen gegenseitig kontrollieren und unterstützen.

Aufgabe 5
„Wortdomino“ ist eine erste Übung zum Trainieren von Leseflüssigkeit. Die Teilnehmer/-innen können aufgefordert werden, einzelne Silben zu Wörtern miteinander zu kombinieren. Hier auch ruhig Wörter zulassen, die es gar nicht gibt: Es geht um das richtige Lesen der Silben.
Wenn die Ausrichtung im Kurs auf die Neukombination und das Wiedererkennen von Silben ausgelegt ist, können die einzelnen Silben auf Kärtchen gedruckt und an die Teilnehmer/-innen ausgegeben werden. Wenn es schwieriger sein soll, müssen die Teilnehmer/-innen reale Wörter aus den Silben zusammenlegen. Durch die so auch sinnfällig gewordenen Kombinationsmöglichkeiten der einzelnen Silben zu Wörtern wird der Wortschatz erweitert.
Je nach Fortschritt in der Gruppe können die zusammengezogenen Silben als Wörter auch schon angeschrieben und wiederholt gelesen werden. Eine Abschrift ins Heft sollte auf jeden Fall überprüft werden. Entscheidend bei solchen Aufgabenformaten ist, dass die Silbengrenze auf den einzelnen Kärtchen/ Dominosteinchen beachtet und eingehalten wird.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Einkaufen/ Kochen
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

HINWEISE

Diese beiden Aufgaben sind nach Teilleistungen des Lesenlernens untergliedert. Für das Üben dieser einzelnen Teilleistungen sollten weitere Aufgaben nach diesem Prinzip bereitgestellt werden. Nutzen Sie auch Silben und Wörter, die den Teilnehmern bzw. den Teilnehmerinnen bekannt sind. Leseaufgaben, die nicht allzu viele neue Elemente oder Wörter enthalten oder nur eine Variante von bereits Beherrschtem darstellen, festigen die erworbenen Teilleistungen. Die Aufgabenstellung sollte vorgelesen werden.

Im ersten Teil der Aufgabe erhalten die Teilnehmer/-innen jeweils alle Grapheme, die sie zur Decodierung des vollständigen Wortes benötigen. Hier geht es um Buchstabenidentifikation. Es ist sinnvoll, die einzelnen Buchstaben nicht in eine Zeile zu schreiben, sondern sie so zu verstreuen, dass sie als isolierte Buchstaben wahrgenommen werden können. Zum Erwerb und zur Übung dieser Teilleistung eignen sich einfache Konsonant- und Vokalbuchstaben und die Unterstützung durch eine Anlauttabelle.

Im zweiten Teil der Aufgaben werden jeweils mit den bereits gelesenen Buchstaben Silben gebaut. Dieser Teilprozess ist für das Erkennen der silbischen Struktur von Wörtern notwendig und sollte dementsprechend trainiert werden. Dabei sollte hier möglichst auf Konsonantenbuchstabendoppelungen bzw. -häufungen verzichtet werden. Insgesamt zielen solche Übungen darauf ab, dass zuerst Silben- und dann Wortlisten lautierend erlesen werden können. Sinnvoll sind Silbenteppiche, die auch Silben oder Silbenkombinationen ohne Bedeutung erhalten. Sprachliche Ganzheitlichkeit wird in dieser Teilleistung noch nicht trainiert. Doppelkonsonanten und Wörter mit mehreren aufeinanderfolgenden Konsonantenbuchstaben treten hinzu, wenn einfache Verbindungen/Silben gut beherrscht werden.

Im dritten Teil gibt es jeweils das vollständige Wort zu lesen. Hier sollte immer wieder der Bezug zur Silbe bzw. zu den Graphemen hergestellt werden. Dazu können je Wort die gleichen Buchstaben in der gleichen Farbe markiert werden. Das Dechiffrieren vollzieht sich meist mühevoll und langsam, deshalb sollten die Buchstaben, Silben und schließlich die Wörter wiederholt gelesen werden, bis sie flüssig erlesen werden können und die Wortbedeutung verfügbar wird.
Je nach Darstellung der einzelnen Buchstaben, Silben oder Wörter thematisieren Sie an dieser Stelle Lücken zwischen den einzelnen Silben oder Bindestriche (kurzer Querstrich, der zusammengehörige Silben oder Wörter miteinander verbindet). Vielleicht trägt jemand in der Gruppe einen Doppelnamen oder kennt ein Geschäft oder Produkt, das mit Bindestrich geschrieben wird: *Müller-Lüdenscheidt, H-Milch…*

Mögliche Transferaufgabe: die Namen der Kursteilnehmer/-innen auf ihre Bestandteile untersuchen, denn seinen/ihren Namen kann vermutlich jede/r schon schreiben:
Klaus — Klaus — K l au s
Britta — Brit-ta — Br i t a.
Hier wird der umgekehrte Weg genommen und erst der vollständige Name angeschrieben, dann in Silben und schließlich in die Grapheme bzw. Phoneme zerlegt. Weitere Wortzerlegungen bekannter Wörter sollten sich anschließen.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Biographie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

HINWEISE

Die Überwindung des lautierenden Erlesens ist sehr aufwendig und bestimmt über einen langen Zeitraum die Alphabetisierungsarbeit. Für das Erlernen des Lesens und insbesondere komplexer Wörter (s. Alpha-Level 2) ist es sinnvoll, Teilleistungen des Lesens isoliert in Aufgaben anzubieten und einzeln einüben zu lassen. Um sukzessive Wörter mit ansteigender Komplexität zu trainieren, bieten sich unterschiedliche Aufgabenformate an. Variieren Sie die Aufgaben und bieten Sie zum Festigen der Fähigkeit Wiederholungen an. Durch einfache Worttreppen, Silbenteppiche oder Wortzerlegungen können sich die Teilnehmer/-innen Wörter und Wortzusammenhänge erarbeiten. Achten Sie darauf, dass literal unbekannte Wörter durch Wiederholen in den Sichtwortschatz aufgenommen und darin verankert werden können. Das Lesen sollte daher mehrmals wiederholt werden.
In diesen Aufgaben geht es um das konstruierende Decodieren von Wörtern. Die Aufgabenstellung sollte den Teilnehmern bzw. den Teilnehmerinnen vorgelesen werden. Das Decodieren vollzieht sich meist mühevoll und langsam. Wenn diese Teilleistung lautierend/konstruierend beherrscht wird, ist das nächste Ziel, die Leseflüssigkeit zu steigern. So kann die Wortbedeutung erschlossen werden.
Auf einzelne Bilder wurde in diesen Aufgaben verzichtet, da das Betrachten des Bildes möglicherweise das Lesen erspart. Außerdem könnten die Bilder falsch interpretiert und somit Wörter „erlesen“ werden, die nicht in der Übung stehen. Die Teilnehmer/-innen sollten in die Lage versetzt werden, eigenständig die Wörter zu erschließen. Daher sind die dargestellten Beispielaufgaben im Schwierigkeitsgrad ansteigend.
Bei den Substantiven kann auf die Großschreibung eingegangen werden kann, sofern die Teilnehmer/-innen darauf aufmerksam machen.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Aufgabe 1

Die ersten beiden Tabellen bilden einfache Worttreppen ab. Hier geht es wiederholend um die Zuordnung von Buchstaben zu Lauten, indem den Anfangsbuchstaben neue Buchstaben bzw. Silben angehängt werden. Dadurch prägt sich die Schreibung des Wortes und dessen Lautung ein. Jede Spalte ist einzeln zu lesen, die Wörter in den Spalten sind Zeile für Zeile zu erlesen. Kombinationen wie *ch, ei, sch* wurden nicht getrennt, weil dies verwirren könnte: Es ist ja bereits klar, dass diese Buchstaben zusammengehören und gemeinsam einen Laut bilden. Die Teilnehmer/-innen können diese Buchstabenverbindungen auch gesondert markieren. Bei den vollständigen Wörtern können Silbenbögen gezogen werden, um die korrekte Sequenzierung zu fördern.

Diese einfachen Worttreppen eignen sich besonders zum lautierenden Erlesen neuer Wörter oder wenn längere und hoch frequente Wörter selbständig erlesen werden sollen. Zur Automatisierung empfiehlt es sich, komplexere Konsonant-Vokal-Verbindungen aufzugreifen, um weitere Leseübungen bereitzustellen.

Lassen Sie die Teilnehmer/-innen weitere Wörter aufschreiben, die dann in einzelne Worttreppen zerlegt werden können. Bieten Sie dazu ein Tabellenmuster an. Die individuellen Worttreppen können dann der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn als Leseübung zur Verfügung gestellt werden.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Biographie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Aufgabe 2

Die Wortliste verlässt den Buchstaben- und Silbenaufbau und leitet zum Erlesen ganzer Wörter über. Ziel ist es, Sinnzusammenhänge zu stiften. Hier kann mit dem Klatschen von Silben oder mit Silbenbögen gearbeitet werden, um die Silbenstruktur zu verdeutlichen und die Komplexität längerer Wörter zu drosseln (Beispiel Schwester, Ausbildung). Dann das jeweilige Wort laut und deutlich aussprechen lassen. Die Teilnehmer/-innen sollten das Lesen mehrmals wiederholen.

Diese Aufgabe bietet sich besonders für dieTandemarbeit an. Die Teilnehmer/-innen lesen die Wörter für sich laut vor. Danach suchen sie sich fünf oder mehr Begriffe heraus, schreiben diese auf eigene Kärtchen und erzählen der Partner/-in/dem Partner aus ihrem Leben. Dann werden die Rollen getauscht. In einem nächsten Schritt können weitere Wörter herausgesucht und aufgeschrieben werden und die Partnerin/der Partner soll mit diesen Wörtern aus ihrem/seinem Leben erzählen.

Diese Aufgabe sollte durch weitere Leseübungen ergänzt werden, da das einmalige Entziffern weniger Wörter die Verbesserung der Worterkennung nicht fördert. Zum Lesenüben bieten sich im Verlauf des Unterrichts weitere Wörter an, die im Komplexitätsniveau zum Lernstand der Teilnehmer/-innen passen und sich in ihrer Komplexität steigern. Nutzen Sie dazu den Wortschatz des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung[1] sowie die darauf basierenden Wortlisten aus dem Rahmencurriculum Schreiben und erfragen Sie weitere Begriffe zum Thema Biographie von den Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern. Eventuell können die Teilnehmer/-innen ermuntert werden, die genannten Wörter selbst anzuschreiben. Bei zögerlichen Teilnehmern bzw. Zeilnehmerinnen kann gern erst das Wort auf Papier geschrieben werden. Korrigieren Sie bitte gegebenenfalls Fehler.

Aufgabe 3

Die Aufgabenstellung sollte den Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen vorgelesen und um die Information ergänzt werden, dass jedem Wort ein Bild zugeordnet werden soll, indem es durch einen Strich mit dem Bild verbunden wird.

Die Bilder sind so ausgewählt, dass das Betrachten des Bildes nicht unbedingt das Lesen erspart. Bei den Wörtern handelt es sich um Substantive, auf deren Großschreibung eingegangen werden kann.

Die Aufgabe kann als Arbeitsblatt ausgeteilt werden; eine Möglichkeit wäre auch, die Vorlage auf Karton zu kopieren und eine Art Memory an die Teilnehmer/-innen auszugeben. Je nach Fortschritten in der Gruppe können die Wörter in Partnerarbeit um Adjektive ergänzt werden, z. B. *rote Rosen, laute Musik, gutes Eis, schöne Natur, altes Auto.*

Sollten dabei die Teilnehmer/-innen Adjektive nennen, die über die bis dahin durchgenommenen fünf Grapheme hinausgehen, können diese trotzdem angeschrieben werden. An dieser Stelle kann auch auf die Kleinschreibung von Adjektiven eingegangen werden.

Solche Zuordnungsaufgaben sind besonders gut für Leseübungen geeignet. Da sie schnell „verbraucht" sind, ist die Erstellung oft mühsam, dafür aber sehr lohnend. Halten Sie daher viele dieser Aufgaben für den Unterricht bereit.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

1 A. Bockrath, P. Hubertus (2008): 1250 wichtige Wörter. Ein Grundwortschatz. 4. Auflage, Münster: Bundesverband Alphabetisierung.

Alpha-Level 2: Ziele

Auf Alpha-Level 2 geht es überwiegend um Worterkennung. Das lautierende Buchstabieren, Zusammenziehen und Verstehen über das Hören des Gelesenen, das auf Alpha-Level 1 geübt wurde, soll auf diesem Level überwunden werden zugunsten einer „direkten“, nicht auf das Hören angewiesenen, mental zunehmend automatisierten Worterkennung, die ihrerseits Bedingung für das leise und flüssige Lesen ist. Lesedidaktisches Ziel ist hier der Aufbau eines „Sichtwortschatzes“, eines inneren Lexikons von Wörtern, die unmittelbar wahrgenommen werden können und denen Bedeutungen zugeordnet sind. Leseflüssigkeit, verstanden als die ausreichend schnelle, korrekte, automatisierte und sinngestaltende Fähigkeit zur leisen und lauten Lektüre, ist Voraussetzung des Sinnverstehens und hat ihre Basis in einem weit ausgebauten Sichtwortschatz.

Inhaltlich soll es auf diesem Level um erste Aufmerksamkeit für schriftsprachliche Textstrukturen sowie Textsorten und um Wortfelder gehen, die in der Arbeits- und Lebenswelt von Erwachsenen häufig genutzt werden.

Insgesamt ist diese frühe Etappe des Lesens ein lang andauernder Prozess, weil alle Merkmale eines Wortes für seine Identifizierung rekonstruiert und genutzt werden müssen. Darüber hinaus ist dieser Prozess sehr fehleranfällig, besonders wenn die Kenntnis einzelner Buchstaben, Buchstabengruppen und der Wortstruktur noch nicht in vollem Umfang vorhanden ist oder die Wörter aufgrund ihrer Länge und Struktur (Konsonantenhäufungen) zu schwierig sind.

Auf Alpha-Level 2 sollten die Teilnehmer/-innen keine logographischen Strategien mehr anwenden (d.h., sie sollten beim Lesen nicht Wörter als Bilder betrachten und deren Bedeutung raten, beim Schreiben nicht abmalen). Die alphabetische Strategie, deren Erwerb und Festigung im Zentrum von Alpha-Level 1 stand (sich selber buchstabenweise vorlesen, um das Wort zu erkennen, bzw. beim Schreiben das Umsetzen von gehörten Lauten in Buchstaben) sollte zunehmend durch die orthographische Strategie (das automatisierte Wiedererkennen von Silben/Morphemen) sowohl beim Schreiben wie auch beim Lesen ersetzt werden.

© Copyright, Alle Rechte beim Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

Aufgaben-blatt	Anzahl der Aufgaben	Ziel
Z1	6	Die Teilnehmer/-innen können aus Darstellungen, die Informationen tabellarisch oder graphisch in kurzen, einfachen Wörtern oder Abkürzungen wiedergeben (z. B. Zeitplänen, Wortlisten, Tabellen), zielgerichtet einzelne Informationen herauslesen und sie ordnen. (1.2.01)
Z2	3	Die Teilnehmer/-innen können gebräuchliche, aber vergleichsweise komplexe Wörter mit zwei bis drei Silben lautierend erlesen (Wortklang) und verstehen (recodieren). Das können sie nicht nur bei KVK-Wörtern, sondern auch bei Konsonantenhäufungen. Ziel ist, die im Kurs geübten Wörter im Sichtwortschatz der Teilnehmer/-innen zu verankern, sodass sie diese Wörter bzw. Wortbestandteile automatisiert wiedererkennen. (1.2.02)
Summe	**9**	

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammen-leben/Familie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Tim Webers Stundenplan

Std.	Zeit	Mo	Di	Mi	Do	Fr
1.	8:00 - 8:45	Deu	Deu	Deu	Deu	Ma
2.	8:45 - 9:30	Ma	Ma	Ma	Ma	Deu
	9:30 - 9:45	PAUSE				
3.	9:45 - 10:30	Sa	Rel	Sa	Sp	Deu
	10:30 - 10:50	PAUSE				
4.	10:50 - 11:35	Mu	Sa	Mu	Sp	Wk
	11:35 - 11:55	PAUSE				
5.	11:55 - 12:40	AG		Ku	Ku	Wk
	12:40 - 12:45	PAUSE				
6.	12:45 - 13:30	AG				

1. Lesen Sie sich den Stundenplan durch.
   Was muss der Vater in den Ranzen stecken?

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammen-leben/Familie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Abkürzungen:

AG = Arbeitsgemeinschaften

Deu = Deutsch

Sa = Sachkunde

Ku = Kunst

Ma = Mathematik

Mu = Musik

Rel = Religion

Sp = Sport

Wk = Werken

Abkürzungen:

AG = Arbeitsgemeinschaften

Deu = Deutsch

Sa = Sachkunde

Ku = Kunst

Ma = Mathematik

Mu = Musik

Rel = Religion

Sp = Sport

Wk = Werken

2. Nutzen Sie die Karten, um die Abkürzungen zu klären. Lesen Sie die Schulfächer im Tandem vier Mal laut.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf			zielt primär auf						Textlänge, LIX	Mobilität
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz		

Reisen mit dem Zug

Zeit		Über	Ziel	Gleis	
08:01	IC 2377	Göttingen – Frankfurt (M) Hbf	Karlsruhe Hbf	**4**	etwa 20 Minuten später
08:20	ICE 72	Hamburg Hbf – Hamburg Dammtor	Hamburg-Altona	**7**	
08:28	ICE 188	Göttingen – Würzburg Hbf	München Hbf	**4**	entfällt
08:36	ICE 786	Fulda – Frankfurt Hbf	Frankfurt ✈	**7**	
08:40	IC 3425	Bielefeld – Osnabrück – Hengelo	Schiphol ✈	**12**	
08:55	RE 2345	Lehrte – Vöhrum – Peine	Braunschweig Hbf	**4**	heute von Gleis 3
08:58	ICE 350	Wolfsburg – Berlin – Berlin-Spandau	Berlin-Südkreuz	**5**	
09:08	S4	Hannover Messe – Latzen	Hildesheim Hbf	**1**	

3. Herr und Frau Akay wollen morgens nach Berlin fahren. Welchen Zug können sie nehmen?

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeitsalltag
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	168 Wörter	39	

Zeit fürs Lernen?

Das Programm für das Semester 2014 ist verfügbar.
Die Kurse beginnen in der Woche vom 10.02.2014 bis zum 14.02.2014, soweit nicht anders vermerkt.

Kostenlose Beratungstermine

Wenn Sie Vorkenntnisse haben und nicht genau wissen, welcher Kurs für Sie geeignet ist, nutzen Sie die Beratungstermine vor Semesterbeginn.

Donnerstag,
23.01.14, 16.00 - 19.00 Uhr

Montag,
27.01.14, 10.00 - 11.30 Uhr

Donnerstag,
30.01.14, 16.00 - 19.00 Uhr

Montag,
03.02.14, 10.00 - 11.30 Uhr

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeitsalltag
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	168 Wörter	39	

Bildungsurlaub und Firmenschulung

Im Fachbereich bieten wir passende Schulungen an, die auf Wunsch in Ihrem Hause stattfinden.

Montag, 7. April 2014, 16.00 Uhr bis 19.00 Uhr
Dienstag, 13. Mai 2014, 10.00 Uhr bis 11.30 Uhr
Mittwoch, 20. August 2014, 16.00 Uhr bis 19.00 Uhr
Donnerstag, 4.September 2014, 10.00 Uhr bis 12.30 Uhr
Freitag, 12. September 2014, 09:00 Uhr bis 11:30 Uhr

Eine Anmeldung zu den Kursen erfolgt telefonisch:
Dienstagvormittag von 9:00 Uhr bis 11:30 Uhr und
Donnerstagnachmittag von 13:30 Uhr bis 18:00 Uhr.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeitsalltag
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	168 Wörter	39	

Schreiben im Beruf

Die neuen Termine stehen fest:

montags bis freitags 7. Juli - 1. August 2014,
9.30 -12.45 Uhr, 20 Vormittage

4. Lesen Sie sich die einzelnen Termine durch. Wiederholen Sie das Lesen, bis Sie nicht mehr stocken müssen. Lesen Sie dabei auch laut. Würde ein Kurs in Ihren Arbeitsalltag passen?

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeitsalltag
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Gestalten Sie Ihren Alltag selbst!

Zeit	Aufgaben

5. Gestalten Sie Ihren eigenen Alltag. Was wollen Sie wann erledigen? Welche Termine haben Sie?

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeitsalltag
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Der Tag

aufstehen	kochen	07:00 Uhr
Familienzeit	ausgehen	08:00 Uhr
Frühstück	Dienst	09:30 Uhr
Arzttermin	Mittagspause	12:00 Uhr
fernsehen	Feierabend	15:30 Uhr
Besprechung	Besuch	20:15 Uhr
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

6. Nutzen Sie die Karten, um den Zeitplan zu füllen. Schreiben Sie sich dazu eigene Aufgaben und Zeitangaben auf. Nutzen Sie die Tabelle und planen Sie Ihren Tagesablauf.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Biographie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Vom Buchstaben zum Wort

F Fu Fuß Fußball	F Fe Fel Feld	F Fuß Fuß ball Fuß ball feld
Bau Baum Baum haus Baumhäuser	Hau Haus Haus halt Haushalte	Rat Rat haus Rat häus er Rathäuser

Scho ko la den pud ding	Schokoladen pudding
Ab stand halt er	Abstand halter
Eis berg sa lat	Eisberg salat
Wort zu sam men set zung	Wort zusammen setzung
Hand tuch hal ter	Handtuch halter
Weih nachts baum	Weihnachts baum

1. Setzen Sie die Silben und Wortbausteine zum Wort zusammen. Lesen Sie auch laut.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammen-leben/Familie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Am Morgen

Butter	Glas	Kaffee
Saft	Tasse	Schorle
Morgen	Tisch	Kakao
Frühstück	Brot	Milch
Aufschnitt	guten	

2. Lesen Sie sich die einzelnen Wörter laut vor. Wiederholen Sie das Lesen mehrmals.
3. Kombinieren Sie die Wörter zu neuen Wörtern.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammen-leben/Familie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Die Kopfzeile in den Aufgabenblättern enthält Markierungen, die jeweils den Schwerpunkt der Aufgabe angeben. In den „Hinweisen“ bleibt die Kopfzeile ohne Markierungen, weil sich die „Hinweise“ häufig auf mehrere Aufgaben mit unterschiedlichen Schwerpunkten beziehen.

HINWEISE

Das Dechiffrieren von Wörtern auf diesem Level ist mühevoll, daher sollten in Leseaufgaben die Wörter mehrmals wiederholt werden. Wenn das lautierende Erlesen von Wörtern beherrscht wird, kann die Leseflüssigkeit, Sequenzierung und Intonation trainiert werden. Ziel auf Alpha-Level 2 ist das automatisierte und fehlerfreie Lesen einiger tausend Wörter.
In diesen Aufgabe geht es erstmals um Textsorten, nämlich einfache Tabellen. Ziel dieser Aufgaben ist es, dass die Teilnehmer/-innen aus den einzelnen tabellarischen Darstellungen Informationen entnehmen können. Dazu ist es wichtig, dass die Teilnehmer/-innen die Merkmale und die wesentlichen Bestandteile der Tabelle wie Zeile und Spalte kennen lernen.
Da in einer Tabelle nicht viel Platz zur Verfügung steht, wird mit Abkürzungen gearbeitet. Die Tabelle enthält meist Spalten- und manchmal auch Zeilenüberschriften. Beim Lesen in Tabellen sollte den Teilnehmer/-innen ein (Lese-)Lineal an die Hand gegeben werden, damit sie nicht in der Zeile verrutschen.
Diese Aufgaben ersetzen nicht die Leseübungen zur automatisierten Worterkennung: Das einmalige Entziffern weniger Wörter fördert nicht die Verbesserung der Worterkennung. Zum Lesenüben bieten sich im weiteren Verlauf des Unterrichts kurze Sätze an, die im Komplexitätsniveau zum Lernstand der Teilnehmer/-innen passen. Sie können sich auf das Thema Unterricht und Schule der Kinder beziehen oder lustige/kuriose Bahnreisen erzählen. Achten Sie darauf, dass literal unbekannte Wörter durch Wiederholen in den Sichtwortschatz aufgenommen und darin verankert werden können.
Aufgaben, die Textverstehen voraussetzen, statt dieses kleinschrittig anzuleiten und zu ermöglichen, behindern eher die Leseförderung. Da Leseflüssigkeit die Basis für das Sinnverstehen ist, sollte (durch wiederholtes Lesen und/oder Diagnose) Leseflüssigkeit sichergestellt werden, bevor Aufgaben zum Leseverstehen in den Blick genommen werden.
Zu Texten in Z1 wird im Aufgabenblatt mit dem LIX-Wert das Anspruchsniveau der sprachlichen Oberfläche angezeigt (zum LIX: Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts, S. 9).

Aufgaben 1-2

Die erste Tabelle ist ein Stundenplan mit vielen Abkürzungen. Um die Teilnehmer/-innen nicht zu verwirren oder zu frustrieren, kann das Blatt bei der zweiten Spalte gefaltet oder abgedeckt werden, sodass nur die Spalten mit den Wochentagen zu sehen sind. Das zweite Blatt („Abkürzungen“) dient als Kopiervorlage für die Teilnehmer/-innen und kann hinzugezogen werden, nachdem die Teilnehmer/-innen selbst versucht haben, die Abkürzungen aufzulösen.
Zu den Abkürzungen der Bezeichnungen für die Schulfächer kommen noch die Abkürzungen der Spaltenüberschriften hinzu. Hier können die Wochentage thematisieren werden, ebenso auch die Abkürzung „Std.“ für „Stunde“. Für das Verständnis der Spalte Zeit ist es wichtig, dass die Teilnehmer/-innen die Zahlen lesen und diese in Uhrzeiten umsetzen können.
Um mit realen Tabellen zu üben, können Teilnehmer/-innen mit Kindern gebeten werden, Stundenpläne ihrer Kinder mitzubringen.

Zum Üben des Lesens einfacher Tabellen können die Teilnehmer/-innen gefragt werden, welche weiteren Tabellen schon bekannt sind. Diese sollten dann zur Bearbeitung zur Verfügung stehen.
Die Aufgabe kann auch schwarz-weiß ausgedruckt werden, die Teilnehmer/-innen müssen sich dann ganz auf die Schrift konzentrieren. Bei einem farbigen Ausdruck sind die Fächer den Abkürzungen anhand der Farben leichter zuzuordnen.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Mobilität/ Arbeitsalltag
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Aufgabe 3

Als weiteres Beispiel „aus dem Leben“ dient die Anzeigetafel der Bahn. Darauf sind die Abfahrtzeiten, das Abfahrtgleis, die Zugnummern, die größeren Haltestellen und natürlich die Ziele genannt.
Die Tabelle soll in Partnerarbeit erschlossen, herauszulesende Informationen sollen erfragt werden. Dafür wird die Tabelle an die Tandems ausgeteilt und im Plenum überlegt, um was für einen Text es sich handelt. Wenn die Situation „am/im Bahnhof“ geklärt ist, wird im Tandem weitergearbeitet. Die zu erschließenden Informationen sollen sich die Teilnehmer/-innen anschließend gegenseitig erfragen. Die Kursleitung kann als Einstieg und Hinweis eine Frage formulieren, an der sich die Teilnehmer/-innen orientieren können: „Ich will nach Berlin. Wann muss ich fahren?“ Wenn die Aufgabenstellung für die Teilnehmer/-innen klar ist, können sie sich gegenseitig befragen („Wo fährt mein Zug ab? Auf welches Gleis muss ich? Komme ich pünktlich an? Habe ich mehrere Möglichkeiten, nach Göttingen zu kommen?“ usw.) und die Tabelle eingehend lesen.
Damit die Teilnehmer/-innen die Informationen nachvollziehen und verstehen können, ist es sinnvoll, die Strukturierungsmerkmale der Tabelle zu wiederholen. Darüber hinaus können die Erfahrungen der Teilnehmer/-innen eingebunden werden: „Was (er)kennen Sie auf der Abfahrtstafel?“

Achten Sie auf die Benennung der Spalten:
In der Spalte ***Zeit*** sind die einzelnen Abfahrtszeiten angeben. Die Angabe „Uhr“ wird weggelassen.
Die zweite Spalte hat keine Benennung, gibt aber die Zugart und -nummer an. Hier ist es wichtig, auf die Zugabkürzungen zu verweisen: ICE = Intercity-Express, IC = Intercity, RE = Regional-Express, S4 = Straßenbahn. Das Piktogramm Flugzeug zeigt die Züge an, die einen Flughafen anfahren.
Die Spalte ***Über*** gibt die wichtigsten Haltestellen auf der Strecke an. – Einige Orte haben mehrere Bahnhöfe (Hamburg Hbf – Altona –Dammtor, Berlin Hbf – Spandau – Südkreuz). Die Abkürzung „Hbf“ für Hauptbahnhof kann thematisiert werden.
Die Spalte ***Ziel*** gibt den Endbahnhof an. In der **letzten Spalte** werden aktuelle Informationen zu den Zugverbindungen angegeben.
Die Abfahrtstafel wurde so komplex belassen, wie sie tatsächlich ist, lediglich die englischen Bezeichnungen der Spalten wurden weggelassen.
Ein Vorschlag zur Steigerung der Komplexität: den „Sicherheitshinweis“ wortweise erlesen lassen. Evtl. hilft es einzelnen Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen, wenn die Kursleitung bei der Strukturierung des Wortes „*Sicherheitshinweis*“ oder „*unbeaufsichtigt*“ durch Abdecken der restlichen Silben die schwierigen Wörter vorstrukturiert. Selbstverständlich können und sollen auch Reisefahrpläne aus dem öffentlichen Nahverkehr im Unterricht behandelt werden.

Aufgabe 4

In dieser Aufgabe werden verschiedene Darstellungsmöglichkeiten von Zeiten und Terminen dargeboten, die unterschiedlich komplex in ihrem Aufbau sind. Die Lesetexte sind aus einem Programmheft der Bonner VHS entnommen. Der Fokus der Aufgabe sollte im Erlesen der einzelnen Termine liegen. Je nach Kompetenzniveau der Teilnehmer/-innen und zur Binnendifferenzierung können die umliegenden Textbausteine zum Lesen hinzugezogen werden.
In Kleingruppen kann mit den Informationen weitergearbeitet, Gespräche können initiiert werden. Dazu stellen die Teilnehmer/-innen Fragen an die Gruppe, die mit Hilfe des Textes beantwortet werden können, z. B. wann eine Anmeldung zum Kurs erfolgen kann.
Ist diese Aufgabe zu komplex, sollte zunächst auf einfache Tabellen zurückgegriffen werden. Es ist auch möglich, nur einzelne Teile der Aufgabe herauszugreifen und diese erlesen zu lassen.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeitsalltag
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Aufgaben 5 - 6

Ziel dieser Aufgabe ist es, dass die Teilnehmer/-innen in die tabellarischen Darstellungen Informationen einfügen und sortieren. Dazu ist es wichtig, dass die Teilnehmer/-innen die wesentlichen Bestandteile der Tabelle, wie Zeile und Spalte, kennen lernen.

Da in einer Tabelle nicht viel Platz zur Verfügung steht, wird mit einzelnen Wörtern und Zeitangaben gearbeitet. Zum Lesenüben von einfachen Tabellen können die Teilnehmer/-innen gefragt werden, welche anderen Tabellen schon bekannt sind. Diese sollten dann auch zur Verfügung stehen. Eine weitere Aufgabe: Die Teilnehmer/-innen reichen die fertig ausgefüllten Zeitpläne an ihre Nachbarin/ihren Nachbarn zum Lesen weiter. Zur Teilnehmeraktivierung soll die Tabelle in Partnerarbeit erschlossen und sollen herauszulesende Informationen erfragt werden. Die Kursleitung kann als Einstieg und Hinweis eine Frage formulieren, an der sich die Teilnehmer/-innen orientieren können. Weitere Fragen für das Tandem: Wann ist Feierabend? Um welche Uhrzeit muss ich aufstehen? Welche Termine sind am Nachmittag? Kann man so eine Tabelle eigentlich für die eigene Tagesplanung brauchen? ...

Darüber hinaus können die Erfahrungen der Teilnehmer/-innen mit der Tages- und Arbeitsplanung und mit der Lektüre von Tabellen im Alltag eingebunden werden.

Zu beachten ist, dass diese Lernaufgabe die Leseübungen zur automatisierten Worterkennung nicht ersetzt.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Biographie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

HINWEISE

Um sukzessive Wörter mit ansteigender Komplexität zu trainieren, bieten sich unterschiedliche Aufgabenformate an. Variieren Sie die Aufgaben und bieten Sie zum Festigen der Fähigkeit Wiederholungen an. Durch einfache Worttreppen, Silbenteppichen oder Wortzerlegungen können sich die Teilnehmer/-innen Wörter und Wortzusammenhänge erarbeiten. Achten Sie darauf, dass literal unbekannte Wörter durch Wiederholen in den Sichtwortschatz aufgenommen und darin verankert werden können. Das Lesen sollte daher mehrmals wiederholt werden.

Aufgabe 1

Die erste Zeile der dargestellten Tabelle bildet einfache Worttreppen ab. Hier geht es wiederholend um die Zuordnung von Buchstaben zu Lauten, indem den Anfangsbuchstaben neue Buchstaben bzw. Silben angehängt werden. Dadurch prägt sich die Schreibung des Wortes und dessen Lautung ein. Diese einfachen Worttreppen eignen sich besonders zum lautierenden Erlesen neuer Wörter oder wenn längere und hoch frequente Wörter selbstständig erlesen werden sollen. Zur Automatisierung empfiehlt es sich, das Muster „komplexere Konsonant-Vokal-Verbindungen“ aufzugreifen, um weitere Leseübungen bereitzustellen.
Die zweite Zeile geht zum silbischen Lesen über. Einige Silbengrenzen fallen mit Wortgrenzen zusammen. Diese sollten thematisiert und auch unterschieden werden. Ziel ist es, Sinnzusammenhänge zu stiften.
Hier kann mit dem Klatschen von Silben gearbeitet werden. Eine weitere Methode: Das Kinn mit der Hand abstützen, dann das jeweilige Wort laut und deutlich aussprechen. Dabei mitzählen, wie oft das Kinn sich herunterbewegt: Die Anzahl der Nickbewegungen entspricht der Anzahl der Silben.
Alle weiteren Zeilen beinhalten komplexe Komposita, die silbisch erlesen werden sollen. In der rechten Spalte ist zudem das zu erlesende Wort in seine Wortgrenzen unterteilt. Es besteht die Möglichkeit, jeweils eine Seite abdecken und lesen zu lassen. Wichtig sind die Wiederholung und das Lautlesen der einzelnen Wörter.
Bei längeren Wörtern den noch nicht gelesenen Rest des Wortes bzw. die restlichen Silben abdecken, falls dies notwendig wird. Hier kann zur Vertiefung auch ruhig noch einmal Grundlegendes erklärt werden:

- Wann handelt es sich „nur“ um einen Buchstaben?
  Welches ist der dazugehörige Laut?
  Was sind Vokalbuchstaben, was Konsonantenbuchstaben?
- Ab wann handelt es sich um eine Silbe?
  Ab wann bekommen die Silben eine Bedeutung und ergeben ein Wort?
  Hier noch einmal darauf hinweisen, dass manchmal eine einzelne Silbe schon ein Wort darstellt:
  Bau, ein, Fuß, die etc.
- Aus welchen Wörtern ergeben sich neue Wörter? *Rat-haus, Fuß-ball*

Diese Aufgabe sollte durch weitere Leseübungen ergänzt werden, da das einmalige Entziffern weniger Wörter die Verbesserung der Worterkennung nicht fördert. Zum Lesenüben bieten sich im Verlauf des Unterrichts weitere Komposita und Wörter an, die zum Kompetenzniveau der Teilnehmer/-innen passen und sich in ihrer Komplexität steigern. Nutzen Sie dazu den Wortschatz „1250 wichtige Wörter“ des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung[1]. Lassen Sie die Teilnehmer/-innen zum Üben nach weiteren mehrsilbigen Wörtern suchen und nehmen Sie diese mit auf. Evtl. können die Teilnehmer/-innen ermuntert werden, die genannten Wörter selbst anzuschreiben. Bei zögerlichen Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen kann das Wort gern erst auf Papier geschrieben werden. Korrigieren Sie bitte ggf. Fehler.
Im Anschluss an die Übung kann der umgekehrte Weg gegangen werden: Ein langes Wort (z. B. *Fahrkarten-schalter*) wird angeschrieben und die Teilnehmer/-innen werden gebeten, es in Silben zu zerlegen.

1 A. Bockrath, P. Hubertus (2008): 1250 wichtige Wörter. Ein Grundwortschatz. 4. Auflage, Münster: Bundesverband Alphabetisierung.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Biographie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	12 Wörter		

Aufgabe 2

Einstieg in die Aufgabe kann die Frage sein, welche Wörter die Teilnehmer/-innen erkennen. Lassen Sie die Wörter mehrmals laut im Tandem lesen. Die Partnerin/Der Partner übernimmt dann jeweils die Kontrollfunktion. Ob die Wörter verstanden wurden, hören Sie daran, wie sie ausgesprochen und sequenziert werden. Bei stockendem Erlesen der Wörter lassen Sie die Teilnehmer/-innen zunächst Silbenbögen eintragen.

In einem nächsten Schritt können die vorgegebenen Wörter kombiniert werden. Im Tandem sollen die Teilnehmer/-innen sinnhafte Komposita finden und die Begriffe neu zusammensetzen. Lassen Sie die Teilnehmer/-innen die neu gefundenen Komposita aufschreiben, kontrollieren Sie die Schreibung. Die Wörter sollen dann von der Partnerin/vom Partner gelesen werden. Das Lesen mehrmals wiederholen.
Beispiele: *Butterbrot, Kaffeetasse, Saftschorle.*

Diese Aufgabe sollte durch weitere Leseübungen ergänzt werden, da das einmalige Entziffern weniger Worte die Verbesserung der Worterkennung nicht fördert. Zum Lesenüben bieten sich im Verlauf des Unterrichts weitere Komposita und Wörter an, die zum Kompetenzniveau der Teilnehmer/-innen passen und sich in ihrer Komplexität steigern. Nutzen Sie dazu den Wortschatz „1250 wichtige Wörter“ des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung sowie die Wortlisten aus dem Rahmencurriculum Schreiben und fragen Sie die Teilnehmer/-innen nach weiteren Beispielen. Lassen Sie die Teilnehmer/-innen nach mehrsilbigen Wörtern suchen und nehmen Sie diese mit auf. Erfragen Sie auch typische Begriffe aus dem Arbeitskontext oder Alltag der Teilnehmer/-innen. Evtl. können die Teilnehmer/-innen ermuntert werden, die genannten Wörter selbst anzuschreiben. Bei zögerlichen Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen kann das Wort gern erst auf Papier geschrieben werden. Korrigieren Sie bitte ggf. Fehler.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Alpha-Level 3: Ziele

Auf Alpha-Level 3 geht es überwiegend um Sätze. Die Satzlänge variiert zwischen fünf und zehn Wörtern.

Der Leseprozess ist auf diesem Level durch das weitgehend automatisierte Wiedererkennen der Buchstabengruppen charakterisiert. Bei diesem Wiedererkennen können gelesene Wörter mit den bekannten Wortbedeutungen verbunden und, sobald diese Verbindungen durch Wiederholung gefestigt sind, abgerufen werden. Mit dem mehrmaligen übenden Erlesen und Verstehen neuer Wörter werden diese dem Sichtwortschatz hinzugefügt, der auf diese Weise wächst, und mit dem inneren Lexikon verbunden. Im Sichtwortschatz gespeicherte Wörter werden aufgrund weniger Merkmale identifiziert, ihr Zusammenschluss mit der Bedeutung vollzieht sich nun wie beim leisen Lesen ohne den Umweg über das Hören. Diese direkte Verknüpfung von Buchstabengruppen und Bedeutung beschleunigt den Leseprozess sehr, er wird zunehmend „flüssig“, was erst die Konzentration des Lesers/der Leserin auf den Zusammenhang von Wortgruppen, von Abschnitten und von Texten ermöglicht (s. auch Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts mit der Pinell-Skala zur Beurteilung der Leseflüssigkeit und Intonation). Die Wechselseitigkeit der Steigerung des Leseverstehens durch eine Steigerung der Leseflüssigkeit zeigt sich beim wiederholten Üben, das relativ rasch zu Automatisierungen der geübten Wörter und zum Verständnis des Textes führt.

Auf Alpha-Level 3 wird beim Lesen zunehmend (zunächst bei frequenten Wörtern oder Silben) die orthographische Strategie angewandt, die die Strategie des Lautierens ablöst. Indem die Leserin/der Leser sich die Phonem-Graphem-Korrespondenzen mit elementaren orthographischen Regeln erklärt (z. B. „geht“ kommt von „gehen“), bilden sich beim Schreiben erste, noch rudimentäre Rechtschreibfähigkeiten aus. Falschschreibungen, die aus der alphabetischen Strategie resultieren, können durch die Anwendung von Wortbildungsregeln überwunden werden. Dadurch und unter Verwendung sprachstrukturellen Wissens über Wörter (z. B. Laut [f], aber Buchstabe „v“ in „viele“) können Teilnehmer/innen mit dieser Strategie größere Segmente und mehrgliedrige Einheiten (Silben, Morpheme, Signalgruppen, häufige und zusammengesetzte Wörter) erlesen.

Mit Hilfe der orthographischen Strategie können größere Einheiten und orthographische Besonderheiten schneller erlesen werden, besonders bei häufig vorkommenden Einheiten. Durch Übung vergrößert sich zudem der Sichtwortschatz, das flüssige Lesen dominiert zunehmend gegenüber Wort-für-Wort-Lesungen. Auf Alpha-Level 3 werden bereits alltagssprachliche Satzgefüge erlesen und eigenständig verstanden; auf lautierendes Lesen wird nur ausnahmsweise bei wenig frequenten oder unbekannten Wörtern zurück gegriffen. Satzteile werden einander verstehend zugeordnet. Stützend ist hier das Wissen über sinnvolle Vorgehensweisen: Dazu gehören sowohl Lesestrategien als auch die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung (Metakognition: „Verstehe ich, was ich da gerade lese?“) bei der Erarbeitung einer aktuellen Textverstehensaufgabe.
Darum sollte ab Alpha-Level 3 sukzessive mit dem Zeigen, Einüben und Verwenden von Lesestrategien begonnen werden. Dies können jene Lesestrategien sein, welche im Lesetraining Reziprokes Lehren (s. Rosebrock: Prinzipien des Leseunterrichts) vorgeschlagen werden. Im Reziproken Lehren wird dieses Handwerkszeug guter Leser/-innen vonseiten der Lehrkraft durch „lautes Denken“ einsehbar gemacht während eines exemplarisch dargestellten Lese- und Problemlöseprozesses (Demonstrationsphase). Anschließend werden die Lesestrategien in Kleingruppen unter wechselnder gegenseitiger Anleitung gemeinsam eingeübt und angewendet.

© Copyright, Alle Rechte beim Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

Aufgaben-blatt	Anzahl der Aufgaben	Ziel
Z1	2	Die Teilnehmer/-innen können in einem Satz einzelne, gebräuchliche Wörter und eingedeutschte Fremdwörter mit maximal drei Silben erlesen und ihre Bedeutung erschließen. (1.3.01) Die Steigerung der Leseflüssigkeit und insbesondere die Fähigkeit zur sinngestaltenden Segmentierung von Sätzen ist weiterhin Thema.
Z2	5	Die Teilnehmer/-innen können bei orthographisch und konsonantisch komplexeren Wörtern die zugrunde liegenden grammatischen Strukturen und wortspezifischen Segmente (Silben und/oder Morpheme) erkennen und erlesen. (1.3.02)
Z3	1	Die Teilnehmer/-innen können durch vergleichendes Lesen von Sätzen und Betrachten der dazugehörigen Bilder einen Zusammenhang erfassen und darüber einzelne Informationen erschließen. Sie sind in der Lage, das Gelesene zu den Bildern in Beziehung zu setzen und den Bildern zuzuordnen. (1.3.03) *Dieses Ziel bezieht sich nicht auf das Training von Lesefähigkeit.*
Z4	5	Die Teilnehmer/-innen können Hauptsätze mit bis zu zehn Wörtern im Hinblick auf ein allgemeines Verständnis der wesentlichen Inhalte lesen. (1.3.04)
Z5	3	Die Teilnehmer/-innen können aus Subjekt-Prädikat-Ergänzung-Sätzen, auch solchen mit Einfügungen, den Sinn- und Informationsgehalt entnehmen. (1.3.05)
Z6	1	Die Teilnehmer/-innen können einfache Anleitungen (meist Wortgruppen mit einfacher Struktur, SPO-Sätze) verstehen. Sie sind in der Lage, solchen schriftlichen Erklärungen zu folgen, insbesondere wenn die Anleitungen durch graphische Darstellungen unterstützt werden. Die Teilnehmer/-innen können darüber hinaus eine Text-Bild-Beziehung herstellen. (1.3.06) *Dieses Ziel bezieht sich nicht auf das Trainieren von Lesefähigkeit, sondern ist Gegenstand weiterführenden Sprachunterrichts.*
Z7	1	Die Teilnehmer/-innen können direkte Informationen aus Programmen erlesen. Sie sind in der Lage, aus tabellarisch aufgebauten Dokumenten, wie dem Fernsehprogramm oder einfachen Fahrplänen, Informationen mit dazugehöriger Zeitangabe herauszulesen. (1.3.07)
Summe	**18**	

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammen-leben/Familie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	49 Wörter	38	

Lina Weber über ihre Familie

Ich
Ich mag
Ich mag meine
Ich mag meine Familie.
Ich mag meine Familie meistens.

Wir
Wir streiten.
Wir streiten und
Wir streiten und vertragen
Wir streiten und vertragen uns.
Wir streiten und vertragen uns meistens.
Meistens vertragen wir uns wieder bei einem Eis.

1. Erschließen Sie sich die Sätze. Lesen Sie dabei laut. Wiederholen Sie das Lesen so lange, bis Sie alle Wörter und Sätze fließend und sinnvoll betont lesen können.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammen-leben/Familie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	59 Wörter	38	

Tim Weber über seine Familie

Unsere Familie hilft.
Unsere Familie hilft gern.
Unsere Familie hilft gern sonntags unserer Oma.
Unsere Familie hilft gern sonntags unserer Oma im Garten.

Meine Schwester nervt.
Meine Schwester nervt ziemlich.
Meine Schwester nervt ziemlich oft.
Meine Schwester nervt mich ziemlich oft.
Meine Schwester nervt mich und meine Freunde ziemlich oft.
Ich mag sie trotzdem.

2. Erschließen Sie sich die Sätze. Lesen Sie dabei laut. Wiederholen Sie das Lesen so lange, bis Sie alle Wörter und Sätze fließend und sinnvoll betont lesen können.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Konsum
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	58 Wörter	42	

Weißer geht's nicht!

Werbung muss überzeugen. Die Kunden sollen ein bestimmtes Produkt kaufen. Deshalb machen die Hersteller kräftig Werbung für ihre Waschmittel.
Es ist eigentlich egal, welches Waschmittel man kauft. Warum? Weil 90 Prozent aller Waschmittel von drei Herstellern produziert werden. Weißer geht's nicht?

Das ist richtig, denn die Grundstoffe für die Waschmittel kommen alle von denselben Chemiefirmen.

1. Lesen Sie den Text. Lesen Sie wiederholt und laut so lange, bis Sie den Text fließend und sinnvoll betont lesen können.
2. Markieren Sie schwierige Wörter und notieren Sie diese auf Ihre Wortkarten.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Bankgeschäfte
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Am Geldautomaten

ein|ge|ben

Geld

Zahl

Betrag

Bankkarte

bestätigen

Geldautomat

Display

nehmen

Karte

geheim

gewünscht

Bank

Geheimzahl

Automat

3. Lesen Sie sich die Wörter laut vor. Wiederholen Sie das Lesen. Markieren Sie zunächst die Silben, indem Sie die Wörter mit einem Strich trennen. Manche Wörter wurden zusammengesetzt. Sie ergeben dann ein neues Wort. Markieren Sie die Einzelwörter. Markieren Sie die Wörter, die gemeinsam Bestandteile eines zusammengesetzten Wortes sind, in derselben Farbe.

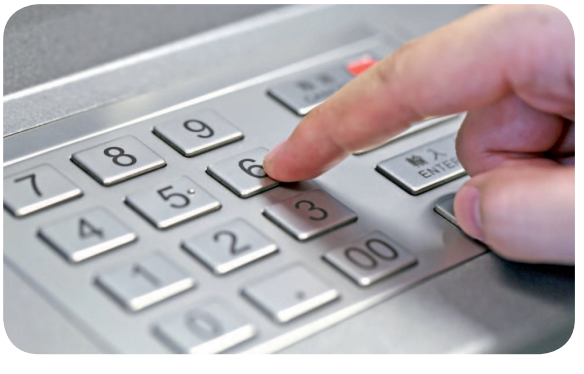
© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Bankgeschäfte
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	130 Wörter	41	

Am Geldautomaten

Sie wollen am Automaten Geld abheben? Die Anweisung hilft Ihnen dabei, Schritt für Schritt.

Führen Sie Ihre Bankkarte in den Schlitz des Automaten ein. Auf dem Display werden nun weitere Schritte angezeigt. Sie werden gefragt, ob Sie Geld abheben, die Geldkarte aufladen oder den Kontostand einsehen möchten. Drücken Sie auf den gewünschten Schritt „Geld abheben“. Nun werden Sie nach Ihrer persönlichen Geheimzahl gefragt. Dies ist eine Nummer aus vier Ziffern. Wie viel Geld wollen Sie abheben? Drücken Sie entweder einen vorgegebenen Betrag oder geben Sie die gewünschte Geldsumme ein. Bestätigen Sie Ihren Betrag. Nach einigen Sekunden wird Ihre Bankkarte aus dem Schlitz gegeben. Ziehen Sie sie heraus. Anschließend wird der gewünschte Geldbetrag aus dem Automaten gegeben. Zählen Sie das Geld nach! Der Betrag wird von Ihrem Konto abgebucht.



5. Lesen Sie sich die Anweisung mehrmals durch, bis Sie nicht mehr stocken müssen. Wiederholen Sie das Lesen mindestens vier Mal.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Sport
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	59 Wörter	46	

Sportnachrichten

Die Nationalmannschaft gewinnt die Fußballweltmeisterschaft und ein ganzes Land jubelt.

Nachdem 1993 der erste von inzwischen 18 Wettkämpfen im Schlittenhunderennen stattfand, konnten in den folgenden Jahren regelmäßig Starter aus ganz Europa begrüßt werden.

Ein Profitaucher fischt rund 400 Golfbälle pro Stunde aus einem Golfteich.

Im letzten Spiel der Saison setzten sich die Hockeys nach hartem Kampf durch und zwangen den Torwart zu Boden.

1. Lesen Sie sich die Texte vor. Wiederholen Sie das Lesen mehrmals. Ordnen Sie die Texte den Bildern richtig zu.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

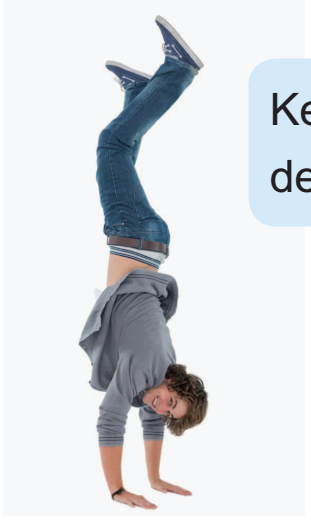
zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Gesundheit
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	64 Wörter	22	

Schüttelreime für die Gesundheit

Trinke nie beim Baden Wein,
sonst brichst du dir das Wadenbein.

Wie schön, wenn nach dem heißen Bad
man gleich etwas zu beißen hat.

Wer Schmerzen in den Ballen hat,
bewege sich im Hallenbad.



Kein Fett sich um die Lenden häuft
dem, der oft auf den Händen läuft.

Leute, sorgt für die Gesundheit,
bevor ihr gänzlich auf dem Hund seid.

1. Lesen Sie sich die Texte vor. Wiederholen Sie das Lesen mehrmals. Ordnen Sie die Texte den Bildern richtig zu.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammenleben
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	227 Wörter	41	

Wohnungssuche

Denys
Denys Peterne
Denys Peterne möchte
Denys Peterne möchte mit
Denys Peterne möchte mit Alina
Denys Peterne möchte mit Alina Nagy
Denys Peterne möchte mit Alina Nagy zusammenziehen.

Alina
Alina freut
Alina freut sich
Alina freut sich darüber.

Am
Am Wochenende
Am Wochenende kaufen
Am Wochenende kaufen sie
Am Wochenende kaufen sie eine
Am Wochenende kaufen sie eine Zeitung.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammenleben
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	227 Wörter	41	

Sie
Sie lesen
Sie lesen die
Sie lesen die Wohnungs-
Sie lesen die Wohnungsanzeigen.

Alina
Alina möchte
Alina möchte eine
Alina möchte eine Wohnung
Alina möchte eine Wohnung im
Alina möchte eine Wohnung im Erdgeschoss.

Da
Da brauchen
Da brauchen sie
Da brauchen sie die
Da brauchen sie die Einkäufe
Da brauchen sie die Einkäufe nicht
Da brauchen sie die Einkäufe nicht so
Da brauchen sie die Einkäufe nicht so weit
Da brauchen sie die Einkäufe nicht so weit tragen.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammenleben
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	227 Wörter	41	

Denys
Denys will
Denys will lieber
Denys will lieber unterm
Denys will lieber unterm Dach
Denys will lieber unterm Dach wohnen.

Man
Man hat
Man hat von dort
Man hat von dort eine
Man hat von dort eine bessere
Man hat von dort eine bessere Aussicht.

Sie
Sie diskutieren
Sie diskutieren schon
Sie diskutieren schon über
Sie diskutieren schon über eine
Sie diskutieren schon über eine Stunde.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammenleben
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	56 Wörter	28	

Ob sie
Ob sie sich
Ob sie sich noch
Ob sie sich noch einigen
Ob sie sich noch einigen werden?

Denys Peterne möchte mit Alina Nagy zusammenziehen. Am Wochenende kaufen sie eine Zeitung. Sie lesen die Wohnungsanzeigen. Alina möchte eine Wohnung im Erdgeschoss. Da brauchen sie die Einkäufe nicht so weit tragen. Denys will lieber unterm Dach wohnen. Man hat von dort eine bessere Aussicht. Sie diskutieren schon über eine Stunde. Ob sie sich noch einigen werden?

2. Erschließen Sie sich die Sätze. Lesen Sie dabei laut. Wiederholen Sie das Lesen so lange, bis Sie alle Sätze fließend lesen können.
3. Am Schluss sind alle Sätze in einem Text zusammengefasst. Lesen Sie sich auch den Text laut vor.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeitsalltag
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	38 Wörter	37	

Ganztags und halbtags arbeiten

Elke Reger geht halbtags arbeiten.

Sie arbeitet in einer Bäckerei.

Vorher hat sie ganztags in einer Metzgerei gearbeitet.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeitsalltag
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	38 Wörter	37	

Die Arbeit in der Bäckerei macht ihr mehr Spaß.

Sie freut sich über die freien Nachmittage.

4. Lesen Sie sich die einzelnen Sätze mehrmals laut vor. Bilden Sie dann Satztreppen und schreiben Sie die Satzteile auf. Geben Sie anschließend Ihre Satztreppen an Ihren Lesepartner weiter.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeitsalltag
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	38 Wörter	37	

Elke Reger geht halbtags arbeiten. Sie arbeitet in einer Bäckerei. Vorher hat sie ganztags in einer Metzgerei gearbeitet. Die Arbeit in der Bäckerei macht ihr mehr Spaß. Sie freut sich über die freien Nachmittage.

5. Nutzen Sie zur Kontrolle der Satztreppen den Text.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Konsum/ Ernährung
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	117 Wörter	43	

Woher mit den Geschenken?

Es sind noch zwei Wochen bis Weihnachten. Nika liegt auf dem Sofa und surft mit ihrem Laptop im Internet. Sie möchte ihren Weihnachtseinkauf in diesem Jahr komplett online erledigen und sucht nach passenden Geschenken für ihre Familie und Freunde im Internet. Ihre Suche startet bei bekannten Online-Shops. Dort vergleicht sie die Angebote und schaut nach günstigen Preisen. Sie hat auch schon negative Erfahrungen mit Online-Käufen gemacht. Es kam ein bestelltes Produkt zu ihr nach Hause, das gar nicht den Beschreibungen entsprach. Gerade jetzt in der Vorweihnachtszeit ist es Nika besonders wichtig, dass sie sich auf die angegebene Verfügbarkeit verlassen kann und ein kostenloser Versand angeboten wird. Auch weihnachtliche Sonderangebote sind interessant für Nika.

1. Lesen Sie sich den Text mehrmals durch. Lesen Sie auch im Tandem und kontrollieren Sie sich gegenseitig. Lesen Sie den Text so lange, bis Sie ihn flüssig lesen können.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Bankgeschäfte
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	121 Wörter	39	

Ihr kostenloses Konto bei der Bank

Eröffnen Sie ein Konto bei unserer Bank! Das geht schnell und einfach. Ihr Konto ist kostenlos und Ihr Geld sicher angelegt.
Wir informieren Sie gern über alles, was Sie zur Eröffnung brauchen. Sparen Sie die Gebühren für die Kontoführung.
Nutzen Sie unseren Service mit Zufriedenheitsgarantie!
Sie können online Ihren Kontostand abfragen oder Geld überweisen.
Ihre Vorteile auf einen Blick:

- Sie zahlen dauerhaft keine Kontoführungsgebühren[1].
- Sie können kostenlos Bargeld abheben.
- Sie bleiben flexibel mit der kostenlosen Kreditkarte[2].
- Sie erhalten 50 Euro Startguthaben.
- Sie sparen Zeit und Geld

---

[1] Kostenlos nur bei privater Nutzung und ab mind. 1.200 Euro monatl. Geldeingang, sonst 9,90 Euro pro Monat.
[2] Kreditkarte im 1. Jahr kostenlos, danach Jahresgebühr 29,90 Euro.

2. Lesen Sie den Text Satz für Satz. Wiederholen Sie das Lesen mehrmals.
3. Unterstreichen Sie alle Wörter zum Thema Bank.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeitsalltag
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	85 Wörter	32	

Tipps für ein gesundes Heben von schweren Gegenständen

1. Erst in die Hocke gehen.
2. Der Rücken bleibt gerade.
3. Die Kraft der Bewegung muss aus den Knien kommen.
4. Stellen Sie sich möglichst nah an die Last heran.

5. Schwere Lasten immer möglichst dicht am Körper tragen. So wird weniger Kraft verbraucht und der Transport ist schonender.

6. Während des Tragens oder Hebens immer den gesamten Körper drehen.
7. Niemals den Kopf oder Rumpf alleine drehen! Hier kann es sonst zu Verletzungen (Hexenschuss) kommen.

1. Lesen Sie die Anleitung. Lesen Sie dabei auch laut. Wiederholen Sie das Lesen mehrmals.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Was gibt es heute im Fernsehen?

Sender	19:00				20:00		21:00
ARD	Seit 18:50 Heiter bis tödlich – Morden im Norden. Krimiserie	19:45 Wissen vor acht – Zukunft Wissens-magazin	19:50 Wetter vor acht	19:55 Börse vor acht	20:00 Tages-schau	20:15 Hubert und Staller Krimiserie	21:00 In aller Freundschaft Arztserie
ZDF	19:00 heute Nachrichten	19:20 Wetter	19:25 Die Rosenheim-Cops Krimiserie			20:15 Ein Baby für William und Kate Reportage	21:00 Frontal 21 Politmagazin
RTL	Seit 18:45 RTL Aktuell	19:03 RTL Aktuell – Das Wetter	19:05 Alles was zählt Soap	19:40 Gute Zeiten, schlechte Zeiten Soap		20:15 Bones – Die Knochen-jägerin Krimiserie	
PRO7	Seit 18:40 Die Simpsons Trickserie	19:05 Galileo Wissensmagazin				20:15 Two and a Half Men Comedy-Serie	21:15 2 Broke Girls Comedy-Serie

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Sender	19:00	20:00	21:00
RTL2	19:00 Berlin – Tag & Nacht Doku-Soap	20:00 RTL II News	20:15 Zuhause im Glück – Unser Einzug in ein neues Leben Doku-Soap
VOX	19:00 Das perfekte Dinner Doku-Soap	20:00 Prominent! Magazin	20:15 Pearl Harbor Drama
Kabel eins	Seit 18:55 Achtung Kontrolle – Einsatz für die Ordnungshüter Doku-Soap		20:15 Rosins Restaurants – Ein Sternekoch räumt auf! Doku-Soap
TELE 5	Seit 18:10 Star Treck – Raumschiff Voyager Scifi-Serie		20:15 Tomcats Komödie

1. Lesen Sie das Programm. Lesen Sie dabei auch laut.
Wiederholen Sie das Lesen mehrmals.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammen-leben/Familie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Die Kopfzeile in den Aufgabenblättern enthält Markierungen, die jeweils den Schwerpunkt der Aufgabe angeben. In den „Hinweisen“ bleibt die Kopfzeile ohne Markierungen, weil sich die „Hinweise“ häufig auf mehrere Aufgaben mit unterschiedlichen Schwerpunkten beziehen.

HINWEISE

Lesen beinhaltet neben der formalen Wort- und Satzidentifikation immer auch die Bildung von Bedeutungen und deren Integration in das eigene Wissen. Das macht Lesen zu einer anspruchsvollen, mehrschichtigen Anforderung. Durch eine kontinuierliche Automatisierung einfacher Lesekomponenten können im weiteren Lernverlauf zunehmend kognitive Ressourcen für das Verstehen der Inhalte längerer Satz- und Textbausteine aufgebracht werden.
Ziel des Alpha-Levels 3 ist es daher, hierarchiehöhere Teilleistungen des Leseverstehens durch komplexere Leseübungen auf Satz- und Textebene zu trainieren und bestehende Lesefähigkeiten zu festigen. Dafür ist das Training der Leseflüssigkeit nach wie vor entscheidend und Voraussetzung. Je fortgeschrittener die Leseflüssigkeit ist, desto mehr Aufgaben zum Leseverstehen können angeboten werden. Um eine breite Förderung zu ermöglichen, wird der Sichtwortschatz durch orthographisch komplexere Wörter erweitert, Textsorten werden prototypisch thematisiert und satzübergreifendes Textverstehen wird in die Aufgaben integriert.

Der Übergang von hierarchieniedrigeren Teilkompetenzen des Lesenlernens (Alpha-Level 1 und 2) hin zu hierarchiehöheren Teilkompetenzen des Leseverstehens (Alpha-Level 3) ist fließend. Zum sinnstiftenden Lesen müssen die Teilnehmer/-innen in dieser Übungsaufgabe den Aufbau eines Satzes erkennen und üben, sich auch umfangreichere Sätze selbstständig zu erschließen. Über lautes und wiederholendes Lesen sollen die Wortfolgen und deren Aussprache und Sequenzierung trainiert werden. Die zu lesenden Wörter bestehen aus maximal drei Silben und Wort für Wort kann ein Satz komplettiert werden.

Zu einigen Texten auf Alpha-Level 3 wird in den Aufgabenblättern mit dem LIX-Wert das Anspruchsniveau der sprachlichen Oberfläche angezeigt (zum LIX: Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts, S. 9).

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Aufgabe 1
In dieser Aufgabe werden einzelne Wörter zu einem Satz ergänzt. Mit der Ergänzung von Subjekt und Prädikat zu einer vollständig in sich geschlossenen Aussage entsteht erst ein Satz. Dieser endet immer auf einen Punkt. Alle weiteren vollständigen Sätze werden ebenfalls mit einem Punkt abgeschlossen. Hier kann geübt werden, eine in sich geschlossene Aussage zu erkennen. Die Teilnehmer/-innen können auch aufgefordert werden, die offenen Texte so zu ergänzen, dass sie als Satz mit einem Punkt abgeschlossen werden können.

Der letzte Satz stellt die Reihenfolge der Wörter noch einmal um, sodass die Teilnehmer/-innen am letzten Satz ihre geübten Silben/Wörter noch einmal anwenden können.

Aufgabe 2
Diese Übung beginnt mit einem Satz, der aus Subjekt und Prädikat besteht und sukzessive um weitere Satzglieder ergänzt wird. Die Variierung mit „im Garten“ soll einem Auswendiglernen vorbeugen.

Hier endet jeder Satz mit einem Punkt, da es sich immer um eine vollständige Aussage handelt. Bei fortgeschrittenen Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen kann das Fragezeichen erklärt werden, indem man die Teilnehmer/-innen die Sätze zu Fragen umformulieren lässt.
Unsere Familie hilft. → *Hilft unsere Familie?*

Für weiterführende Leseübungen sollten immer wieder solche Satztreppen bereitgestellt werden. Erhöhen Sie dabei sukzessive die Wortanzahl und damit die Satzlänge. Achten Sie darauf, dass innerhalb einer Satztreppe unterschiedliche Tiefenstrukturen (zum Beispiel ein Satz mal mit, mal ohne Genitiv) vermieden werden. Die Beispielübungen lassen sich schnell und einfach erweitern:

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammen-leben/Familie
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Meistens streiten wir uns.
Wir vertragen uns dann wieder.
Bei einem Eis vertragen wir uns meistens.
Du, vertragen wir uns wieder? Ja, ok, wir vertragen uns wieder!

Aufgabe 3

Als Anschlussübung sollen die Teilnehmer/-innen die Wörter jeweils auf einen Zettel schreiben. Der Punkt oder weitere Satzzeichen bekommen einen eigenen Zettel. Anschließend sollen aus den einzelnen Wörtern Sätze gebildet bzw. gelegt werden. Lassen Sie diese immer wieder lesen und lassen Sie die Wortstellung vertauschen, bis wieder ein regelkonformer Satz herauskommt. Diese Aufgabe eignet sich für die Arbeit im Tandem. Wenn die Satzzusammenstellungen gut funktionieren, können die Tandems auch anders zusammengesetzt werden. Nun liest eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer den Satz, der schon gut beherrscht wird, einer anderen Teilnehmerin/einem anderen Teilnehmer, die/der bisher einen anderen Satz geübt hat, vor und umgekehrt. Die Teilnehmer/-innen befinden sich so in der Rolle der Lehrenden („reciprocal teaching“) und können das Lesen überprüfen. Fortgeschrittene Teilnehmer/-innen können die gleiche Übung mit zwei Sätzen (z. B. „Ich mag meine Familie.“ und „Wir streiten und vertragen uns wieder.“) durchführen.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Konsum/ Ernährung
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

HINWEISE

Aufgaben 1-2

In diesen Aufgaben geht es um satzübergreifendes Leseverstehen. Daneben soll weiterhin die Leseflüssigkeit trainiert und gefestigt werden.
Dazu sollen die Teilnehmer/-innen in einem ersten Schritt den Text so lange selbstständig lesen, bis er ohne Stocken flüssig und sinnvoll betont gelesen werden kann. Sollte der Text in Komplexitätsniveau und Länge den Lesefähigkeiten der Teilnehmer/-innen nicht entsprechen, können auch einzelne Sätze separat gelesen werden.

Je fortgeschrittener die Leseflüssigkeit ist, desto mehr Aufgaben zum Leseverstehen können angeboten werden. Nun sollten weitere Lesestrategien vermittelt werden, um diese vertiefte Texterschließung zu unterstützen. Dies könnten folgende Lesestrategien sein: Unverstandenes klären, Vorhersagen des weiteren Textverlaufes, Fragen an den Text stellen, Zusammenfassen und Überschriften finden, welche sukzessive erarbeitet und eingeübt werden sollen.

Eine Strategie, um Unklarheiten auf Wortebene zu klären, kann von Ihnen als Lehrperson vermittelt werden, indem Sie immer wieder vorführen, wie Sie komplexe Wörter aus einem Text erschließen. Dazu notieren Sie ein komplexes Wort aus einem der Unterrichtstexte an der Tafel. Nun stellen Sie Fragen (z. B. Aus welchen Einzelteilen besteht das Wort? Mit welchen Wörtern steht es im Text zusammen? Welche Erkenntnisse ergeben sich aus dem Satzzusammenhang? Hilft die Überschrift bei der Klärung weiter? Kann ein Oberbegriff gebildet werden?) und beantworten diese Fragen anfangs selbst (bzw. zunehmend auch zusammen mit dem Kurs). So zeigen Sie laut denkend eine Lesestrategie nach der anderen und vermitteln kleinschrittig das Handwerkszeug guter Leser/-innen. Im Anschluss wenden die Teilnehmer/-innen die mehrmals demonstrierten Lesestrategien selbst im Tandem/in der Kleingruppe an, indem sie sich mithilfe von Lehrmaterialien und Arbeitsblättern wechselseitig in der Anwendung anleiten (reziprok lehren) und ihre Ergebnisse gemeinsam reflektieren. Die Schwierigkeit bei der jeweiligen Texterschließung besteht darin, dass für jede Verstehenskomplikation eine eigene Strategie erst ermittelt und dann adaptiv eingesetzt werden muss.

Grundlage für den vorliegenden Text bildet eine Untersuchung der Stiftung Warentest, bei der zehn von dreizehn Waschmitteln mit „gut“ abschnitten. Fazit der Untersuchung aus dem Jahre 2011 war, dass bei gleicher Waschleistung und Testnote letzten Endes vor allem der Preis zählt.
Nachdem die Teilnehmer/-innen den Text wiederholt lautierend gelesen haben, bis sie ihn flüssig und Sinn strukturierend vorlesen konnten, kann mit Lesestrategien und weiterführendem Sprachunterricht am Text weitergearbeitet werden. Greifen Sie aus dem Text einen Begriff heraus, der vermutlich schwierig ist. Sie können auch eine Passage oder einen Satz nennen. Wichtig ist, den Textinhalt dabei nicht vorwegnehmend mitzuteilen, sondern während der Begriffsklärung die selbstständige Wortanalyse der Teilnehmer/-innen und das Erschließen der Wortbedeutung aus dem unmittelbaren Satzzusammenhang zu unterstützen.
In einem nächsten Schritt kann die Kursleitung den Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen kleinschrittig und laut denkend zeigen, wie Fragen an einen Text gestellt und im Text Antworten gesucht werden, bevor die Teilnehmer/-innen selbst mithilfe von Lehrmaterialien (Satzanfängen, Tipps aus Lesestrategietrainings) einander im Stellen und Beantworten von Fragen an den Text anleiten. Hierfür Kleingruppen bilden!
Eine weitere Lesestrategie ist das Zusammenfassen des gelesenen Textes. Hier geht es zunehmend um die globale Kohärenz (vgl. Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts, S. 12). Dafür können erst modellhaft die Kursleiter/-innen und später die Teilnehmer/-innen einzelne Passagen herausgreifen und deren Inhalt zusammenfassen oder den gesamten gelesenen Text in seinem Inhalt komprimieren.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Konsum/ Ernährung
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Schwierige Wörter:
Sollten einige Wörter für die Teilnehmer/-innen zu komplex sein, können diese an der Tafel notiert und gemeinsam silbisch erlesen werden. Danach sollte die Leseübung fortgeführt werden.

Weißer geht's nicht!
Werbung muss überzeugen.
Die Kunden sollen ein bestimmtes Produkt kaufen.
Deshalb machen die Hersteller kräftig Werbung für ihre Waschmittel.
Es ist eigentlich egal, welches Waschmittel man kauft.
Warum? Weil 90 Prozent aller Waschmittel von drei Herstellern produziert werden.
Weißer geht's nicht?
Das ist richtig, denn die Grundstoffe für die Waschmittel kommen alle von denselben Chemiefirmen!

Besonderheit:
Apostroph = Auslassungszeichen, das den Wegfall eines Buchstaben oder einer Silbe kennzeichnet. Hier im Titel: *Weißer geht's nicht!* = Weißer geht es nicht!
Bei der Arbeit am Text darauf hinweisen, dass der Satz ein zweites Mal im Text vorkommt. In gleicher Farbe unterstreichen lassen. Frage: Worin unterscheiden sich die beiden Sätze? Antwort: Gleicher Inhalt, aber anderes Satzzeichen.

Bedeutung der Satzzeichen:
*Weißer geht's nicht**!*** = **Ausrufezeichen** steht nach Ausrufe-, Wunsch- und Aufforderungssätzen sowie nach Ausrufewörtern, in dieser Überschrift als Bekräftigung, dass etwas so ist.
*Weißer geht's nicht**?*** = **Fragezeichen** steht am Ende einer wörtlich wiedergegebenen Frage. In diesem Fall wird damit das Gesagte angezweifelt.

Sofern unterschiedliche Texte binnendifferenziert gelesen wurden, können die Teilnehmer/-innen nach dieser Arbeitsphase einzelne weitere Texte im Plenum vorlesen.

Aufgaben 3-4
In dieser Aufgabe geht es um Wortfelder und die Textsorte Anleitungstext bzw. Bedienungsanleitung
Als Voraussetzung für weitere Arbeitsschritte wird die Leseflüssigkeit trainiert und gefestigt. Dazu sollen die Teilnehmer/-innen den Text so lange selbstständig lesen, bis er ohne Stocken flüssig und sinnbetont gelesen werden kann. Sollte der Text in Komplexitätsniveau und Länge den Lesefähigkeiten der Teilnehmer/-innen nicht entsprechen, können auch einzelne Sätze separat gelesen werden.

Aufgabe 3
Zur Vorbereitung auf den Text sollen die Teilnehmer/-innen zunächst die einzelnen Wörter der Wortsammlung – erst die kürzeren, dann die längeren, dann die zusammengesetzten – mehrmals lesen. Zur Leseunterstützung sollen die Teilnehmer/-innen dann die einzelnen Wörter in Silben gliedern. Dazu werden auf der Kopie vertikale Striche gezogen, sodass die Wörter silbisch erschlossen werden können. Lassen Sie die Teilnehmer/-innen eigene Wörter zu den Themen „Geld abheben", „Geld überweisen" oder zu weiteren Bankgeschäften finden und verfahren Sie dann mit den Begriffen wie eben beschrieben. Erst wenn die einzelnen komplexen Wörter flüssig gelesen werden können, gehen Sie zur nächsten Aufgabe über.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Bankgeschäfte
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Aufgabe 4

Nach der Wortsammlung können die einzelnen Schritte des Geldabhebens gelesen werden. Evtl. können die zusammengesetzten Wörter auch hier in den vorher verwendeten Farben markiert werden. Lesen Sie bei Bedarf auch hier die Aufgabenstellung vor. Der Text sollte so oft gelesen werden, bis eine gute Leseflüssigkeit bzw. Lesegeschwindigkeit erreicht ist. Zur Unterstützung des Leseverstehens können Bilder zu den einzelnen Schritten, z. B. Screenshots der aufeinanderfolgenden Bildschirme, befragt werden.

Weiterführender Sprachunterricht:
Dieses Aufgabenformat kann gut für die weitere Aufgabenerstellung genutzt werden. Das Prinzip: Zunächst wird ein Wortfeld mit Bedeutung für die Lebenswelt identifiziert, komplexe Wörter werden von den Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen erarbeitet. Anschließend wird ein Text erlesen und eingeübt, der dieses Wortfeld in einen Zusammenhang stellt. Hilfreich fürs Leseverstehen sind Texte, die den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmer/-innen entsprechen, insofern sind eigene bzw. mitgebrachte Texte für die Arbeit besonders zielführend. Achten Sie jedoch bei der Auswahl der Materialien darauf, dass die Teilnehmer/-innen deren Inhalt ohne Weiteres verstehen würden, wenn dieser mündlich vermittelt werden würde.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Sport
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

HINWEISE

Zunächst sollen die Teilnehmer/-innen die Sätze selbstständig lesen und das (Laut-)Lesen mindestens viermal wiederholen, sollte beim Lesen noch gestockt werden. Dann können die Teilnehmer/-innen einzelne Textpassagen vorlesen, sofern sie dies möchten und im Vorlesen sicher sind.

Die Teilnehmer/-innen sollen die gelesenen Sätze mit entsprechenden Bildern verbinden. Die Kurzbeschreibungen der Sportnachrichten sind so gewählt, dass diese Bilder eindeutig zugeordnet werden können. Ziel ist es, dass die Teilnehmer/-innen durch vergleichendes Lesen der Sätze und Betrachten der Bilder einen Zusammenhang erfassen, darüber einzelne Informationen erschließen und diese in Beziehung zueinander zu setzen. Wichtig: Die Zuordnung von Sätzen zu Bildern kann motivieren und helfen, das Leseverstehen zu überprüfen, aber sie ist kein Lesetraining.

Mögliche Vorübung: Wortsammlung zum Thema Sport. Weitere Übung: Überschriften und kurze Artikel in Zeitungen lesen und entsprechenden Bildern zuordnen lassen. Dabei sollte die Lesephase im Vordergrund stehen. Fortgeschrittene Teilnehmer/-innen können zu ausgesuchten Bildern eigene Wörter, Sätze oder kurze Texte schreiben. Diese Übungserweiterung eignet sich besonders gut für die Tandemarbeit.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Gesundheit
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

HINWEISE

Aufgabe 1

Zum verstehenden Lesen sollen die Teilnehmer/-innen in dieser Aufgabe den Aufbau einer neuen Textsorte (Reime) erkennen und üben, sich auch umfangreichere Sätze selbstständig zu erschließen. Über lautes und wiederholendes Lesen sollen die Wortfolgen und deren Aussprache, Sequenzierung und wirkungsvolle Betonung trainiert werden.

Ein Schüttelreim ist ein Doppelreim mit zwei Anfangslauten oder -lautgruppen, die den Platz tauschen. Mit ihnen kann das detailgetreue Lesen geübt werden, da genau hingesehen und gelesen werden muss. Zudem sind die Texte meistens witzig, was hoffentlich eine zusätzliche Motivation schafft. Bei der Struktur ist auffällig, dass es sich hier um jeweils zwei Verse handelt, die sich am Ende reimen (Endreim). Die Benennung „Schüttelreim“ lässt sich anhand der Gegenüberstellung der beiden Reimwörter recht sinnfällig erklären.

Die Teilnehmer/-innen sollen die Reime erst für sich lesen – entweder Reim für Reim oder bei fortgeschrittenen Lesern bzw. Leserinnen alle Reime hintereinander. Anhand der Reaktionen erkennt man mit Sicherheit, ob die Reime verstanden werden oder nicht.

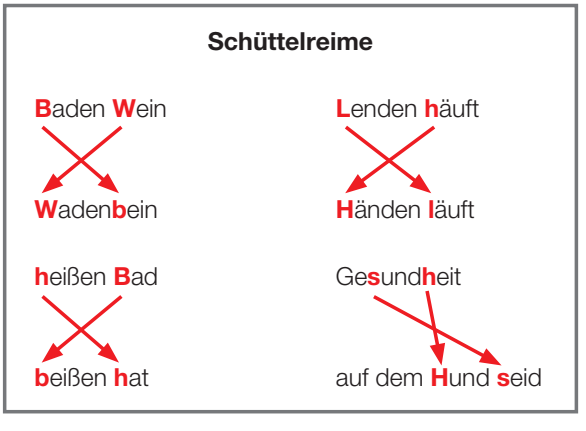
Grundsätzlich wird wiederholend gelesen. Wiederholt wird dabei auf der Ebene des ganzen Reimes, das halblaute Lesen fordert zusätzlich zur Metakognition auf. Eine weitere Leseübung kann im gewohnten Tandem erfolgen, indem abwechselnd laut ein Reim vorgelesen und geübt wird. Erst wenn eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer einen Reim flüssig lesen kann, kann dieser auf Wunsch im Plenum vorgetragen werden.

Dadurch, dass die Schüttelreime in Versen gelesen werden müssen, damit sie funktionieren, kommt dem Komma eine besondere Bedeutung zu. Beim Lautlesen sollte auf die Betonung und Sequenzierung der Sätze geachtet werden. Evtl. kennen die Teilnehmer/-innen noch weitere Schüttelreime. Diese mit aufnehmen.

Ggf. zu klärende Wörter:

- *Wadenbein* = äußerer, schwächerer der beiden vom Fuß bis zum Knie gehenden Knochen des Unterschenkels
- *etwas zu beißen haben* = übertragen: etwas zu essen haben
- *Ballen* = Muskelpolster an der Innenseite der Hand- und Fußflächen
- *Lenden* = Körperteil, -gegend über Hüfte und Gesäßhälfte
- *auf dem Hund sein* = heruntergekommen sein, krank sein – bezieht sich vermutlich darauf, dass ärmere Leute in Ermangelung eines Pferdes- oder Eselfuhrwerks einen Hund vor ihren Karren spannten.

(Stärkere Teilnehmer/-innen können diese Wörter selbstständig im Wörterbuch nachschlagen.)



© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammenleben
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Für die Leseübung ist es nicht notwendig, dass die Teilnehmer/-innen die Reimprinzipien kennen. Sollten die Teilnehmer/-innen selbst darauf kommen und auf die Besonderheiten des Gleichklangs aufmerksam machen, sollte dies für den Unterricht genutzt werden. So könnte die Kursleitung auf den Gleichklang von „Lenden“ und „Händen“ hinweisen und auf die differenten Wurzeln, die zu differenten Schreibungen führen: Hier hört man nicht, wie man schreiben soll. Schreibaufgaben und weitere Beispiele lassen sich anschließen.

Aufgaben 2-5
Lesen beinhaltet neben der formalen Wort- und Satzidentifikation immer auch die Bildung von Bedeutungen und deren Integration in das eigene Wissen. Das macht Lesen zu einer anspruchsvollen, mehrschichtigen Anforderung. Durch eine kontinuierliche Automatisierung einfacher Lesekomponenten können im weiteren Lernverlauf zunehmend kognitive Ressourcen für das Verstehen der Inhalte längerer Satz- und Textbausteine aufgebracht werden.

Ziel des Alpha-Levels 3 ist es daher, hierarchiehöhere Teilleistungen des Leseverstehens durch schwierigere Leseübungen auf Satz- und Textebene zu trainieren und bestehende Lesefähigkeiten zu festigen. Dafür ist das Training der Leseflüssigkeit nach wie vor entscheidend und Voraussetzung. Je fortgeschrittener die Leseflüssigkeit ist, desto mehr Aufgaben zum Leseverstehen können angeboten werden. Um eine breite Förderung zu ermöglichen, wird der Sichtwortschatz durch orthographisch komplexere Wörter erweitert, Textsorten werden prototypisch thematisiert und satzübergreifendes Textverstehen wird in die Aufgaben integriert.
Die Teilnehmer/-innen müssen in diesen Aufgabe den Aufbau eines Satzes erkennen und üben, sich auch umfangreichere Sätze selbstständig zu erschließen. Über lautes und wiederholendes Lesen werden die Wortfolgen und deren Aussprache und Sequenzierung trainiert. Wort für Wort kann ein Satz komplettiert werden.

Aufgabe 2
In dieser Aufgabe werden einzelne Wörter zu einem Satz ergänzt. Dieser endet immer auf einen Punkt. Alle weiteren vollständigen Sätze werden ebenfalls mit einem Punkt abgeschlossen. Hier kann geübt werden, eine in sich geschlossene Aussage zu erkennen. Die Teilnehmer/-innen können auch aufgefordert werden, die offenen Texte so zu ergänzen, dass sie als Satz mit einem Punkt abgeschlossen werden können.
Im letzten Teil der Aufgabe werden alle Sätze zu einem kurzen Text zusammengestellt. Hier können die geübten Silbern/Wörter noch einmal angewendet werden. Der Text soll von den Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen so lange gelesen werden, bis eine gute Lesegeschwindigkeit erreicht ist.
Die einzelnen Satztreppen liegen deutlich unter fünfzig Wörtern und die einzelnen Sätze unter zehn Wörtern. Für weitere Leseübungen können die Teilnehmer/-innen die Sätze vervollständigen und ausgebauen. Die Sätze werden dann aufgeschrieben und von einer Tandempartnerin/einem Tandempartner kontrolliert vorgelesen. Solche Satztreppen sollten immer wieder im Kurs bereitgestellt werden. Erhöhen Sie dabei sukzessive die Wortanzahl und damit die Satzlänge. Achten Sie darauf, dass innerhalb einer Satztreppe unterschiedliche Tiefenstrukturen (zum Beispiel einen Satz mal mit, mal ohne Genitiv) vermieden werden.

Aufgabe 3
Im Anschluss werden den Teilnehmer/-innen ganze Sätze präsentiert. Diese sind nun in ihre Einzelteile zu zerlegen. Die so entstandenen Satztreppen sollen dann von einer Tandempartner/einem Tandempartner mehrmals gelesen und kontrolliert werden. Dazu kann der vollständige Text auf der nächsten Seite zum Vergleichen genutzt werden.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammenleben
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Aufgabe 4

Anschlussübung: Die Teilnehmer/-innen schreiben die Wörter jeweils auf einen Zettel. Der Punkt oder weitere Satzzeichen bekommen jeweils einen eigenen Zettel. Danach sollen aus den einzelnen Wörtern Sätze gebildet bzw. gelegt werden. Lassen Sie diese immer wieder lesen und die Wortstellung vertauschen, bis wieder ein regelkonformer Satz herauskommt. Diese Aufgabe eignet sich fürs Tandem. Wenn die Satzzusammenstellungen gut funktionieren, können die Tandems auch anders zusammengesetzt werden. Nun liest eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer den Satz, der schon gut beherrscht wird, einer anderen Teilnehmerin/einem anderen Teilnehmer, die/der bisher einen anderen Satz geübt hat, vor und umgekehrt. Die Teilnehmer/-innen befinden sich so in der Rolle der Lehrenden (reciprocal teaching). Fortgeschrittene Teilnehmer/-innen können die gleiche Übung mit zwei Sätzen (z. B. „Ich mag meine Familie.“ und „Wir streiten und vertragen uns wieder.“) durchführen.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Konsum/ Ernährung
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

HINWEISE

Aufgabe 1

Zum satzübergreifenden Textverstehen müssen die Teilnehmer/-innen in dieser Aufgabe den Text mehrmals lesen und üben, sich auch umfangreichere Sätze selbstständig zu erschließen. Über lautes und wiederholendes Lesen sollen die Wortfolgen, deren Aussprache und Sequenzierung trainiert werden.
Da es sich um einen Text mit vielen komplexen und bildungssprachlichen Wörtern handelt, sollte der Text je nach Kompetenzniveau der Teilnehmer/-innen erst einmal von der Kursleitung vorgelesen werden. Im Vordergrund steht aber die eigene Leseübung, an die sich eine weiterführende Arbeit zum Textverstehen anschließen kann.
Zunächst sollen die Teilnehmer/-innen den Text mindestens viermal laut lesen, sollte beim Lesen noch gestockt werden. Gelesen wird im Tandem, wobei die jeweilige Lesepartnerin/der Lesepartner das Lesen kontrolliert.

Danach können Übungen zum Inhalt folgen, die das Textverstehen und die Nutzung von Lesestrategien unterstützen sollen. Für jede Verstehenskomplikation muss eine eigene Strategie erst ermittelt und dann adaptiv eingesetzt werden. Daher können hier nur Beispiele angeboten werden, die zu ergänzen sind (s. ausführlich zu den Lesestrategien Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts).
Greifen Sie aus dem Text einen Begriff heraus, der vermutlich schwierig ist. Sie können auch eine Passage oder einen Satz nennen. Schreiben Sie den ausgewählten Baustein an die Tafel. Nun können Fragen gestellt werden: Aus welchen Einzelteilen besteht das Wort? Mit welchen weiteren Wörtern steht es zusammen? Kann ein Oberbegriff gebildet werden? Gibt es Synonyme?
Dann sollten gemeinsam oder im Tandem die schwierigen Wörter aus dem Wortfeld Banken/Kontoeröffnung erarbeitet werden:
Schwierige Wörter können an der Tafel notiert und gemeinsam silbisch erlesen werden: *Weihnachtseinkauf, Online-Shops, Laptop.*
Wichtig ist, dass nicht dem Verstehensprozess der Lerner/-innen vorgreifend die globale Kohärenz des Textes erläutert wird, sondern dass die Kursleitung bei dem Begriff bzw. bei der Passage bleibt, welche gemeinsam geklärt werden soll. Verweisen Sie auf Begriffe, die neben dem zu klärenden Wort stehen, und auf Textteile, welche schon gemeinsam erlesen wurden, um eine Bedeutungsfindung zu ermöglichen. In einem nächsten Schritt können die Teilnehmer/-innen aufgefordert werden, Fragen an den Text zu stellen. Diese Aufgabe eignet sich auch gut für die Tandem- bzw. Gruppenarbeit. Zum besseren Verständnis der Aufgabe kann die Kursleitung eine Frage als Beispiel vorgeben.

Aufgaben 2-3

Der Text wurde der Website einer großen deutschen Bank entnommen und didaktisch reduziert. Die Kontonutzungsbedingen sind jedoch gleich geblieben.
Da es sich bei dem vorliegenden Text um einen Sachtext mit vielen komplexen und bildungssprachlichen Wörtern handelt, sollte dieser zunächst einmal von der Kursleitung ohne Fußnoten vorgelesen werden. Im Vordergrund steht dann die Leseübung, an die sich weiterführende Arbeit zum Textverstehen anschließt.
Die Teilnehmer/-innen sollen den Text selbstständig lesen. Sollte beim Lesen noch gestockt werden, sollte der Text mindestens viermal laut gelesen werden.

Je fortgeschrittener die Leseflüssigkeit ist, desto mehr Aufgaben zum Leseverstehen können angeboten werden. Nun sollten weitere Lesestrategien vermittelt werden, um die vertiefte Texterschließung zu unterstützen. Dies können beispielsweise folgende Lesestrategien sein, welche sukzessive erarbeitet und eingeübt werden sollen: Unverstandenes klären, Vorhersagen des weiteren Textverlaufes, Fragen an den Text stellen, Zusammenfassen und Überschriften finden. Eine Strategie, um Unklarheiten auf Wortebene zu klären, kann von Ihnen als Lehrperson vermittelt werden, indem Sie immer wieder vorführen, wie Sie

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Bankgeschäfte
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

komplexe Wörter aus einem Text erschließen. Dazu notieren Sie ein komplexes Wort aus dem Text an der Tafel. Nun stellen Sie selbst Fragen (z. B. „Aus welchen Einzelteilen besteht das Wort?“ „Mit welchen Wörtern steht es zusammen im Text?“ „Welche Erkenntnisse ergeben sich aus dem Satzzusammenhang?“ „Hilft die Überschrift bei der Klärung weiter?“ „Kann ein Oberbegriff gebildet werden?“) und beantworten diese Fragen selbst (bzw. zunehmend auch zusammen mit dem Kurs.) So zeigen Sie laut denkend eine Lesestrategie nach der anderen und vermitteln kleinschrittig das Handwerkszeug guter Leser/-innen. Im Anschluss wenden die Teilnehmer/-innen die Lesestrategien selbst im Tandem/in der Kleingruppe an, indem sie sich mithilfe von Lehrmaterialien und Arbeitsblättern wechselseitig in der Anwendung anleiten (reziprok lehren) und ihre Ergebnisse gemeinsam reflektieren. Die Schwierigkeit bei der jeweiligen Texterschließung besteht darin, dass für jede Verstehenskomplikation eine eigene Strategie erst ermittelt und dann adaptiv eingesetzt werden muss. Schwierige Wörter aus dem Wortfeld Banken/Kontoeröffnung im vorliegenden Text sollten gemeinsam oder im Tandem erarbeitet werden (*Konto, Kontoführungsgebühren, Service, Zufriedenheitsgarantie, kostenlos, Bargeld, Kreditkarte, Startguthaben*). Solche Wörter können an der Tafel notiert und gemeinsam silbisch erlesen werden. Danach sollte die Leseübung fortgeführt werden.
Wichtig ist, dass in diesem Arbeitsschritt nicht auf die globale Kohärenz des Textes verwiesen wird, sondern dass die Kursleitung bei dem Begriff bzw. bei der Passage bleibt. Verweisen Sie auf Begriffe, die neben dem zu klärenden Wort stehen oder schon erlesen wurden, um eine Bedeutungsfindung zu ermöglichen.
In einem nächsten Schritt können die Teilnehmer/-innen aufgefordert werden, Fragen an den Text zu stellen. Diese Aufgabe eignet sich auch gut für die Tandem- bzw. Gruppenarbeit. Zum besseren Verständnis der Aufgabe sollte die Kursleitung eine Beispielfrage formulieren und laut denkend auch die Suche nach Antworten im Text demonstrieren und vorgeben.

Nach mehrmaligem Lesen kann die Kursleitung die interpretierende Frage stellen, ob es sich bei dem Angebot der Bank um ein gutes Angebot handelt.

Die Fußnoten sollen nach Möglichkeit von der Kursleitung erst dann angesprochen werden, wenn sie nicht von den Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen selbst bemerkt wurden.
Es folgt eine Erklärung, was Fußnoten sind (Zusatzinformationen, die den Textfluss beim Lesen stören würden, die aber gerade im Falle eines zu eröffnenden Kontos und auch bei anderen Verträgen äußerst wichtig sind). Hier sollte auf die Zuordnung der Zahl zu der Zusatzinformation am Fuße der Seite hingewiesen werden. Damit erklärt sich dann die Bezeichnung „Fußnote“. Sie ist den Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen evtl. als „das Kleingedruckte“ bekannt.
Für das Verständnis der Fußnote sind folgende Formulierungen/Begriffe wichtig:

- „nur bei privater Nutzung“
- „ab mind. 1.200 Euro monatl. Geldeingang“ – Abkürzung „monatl“. besprechen
- Bonität = Zahlungsfähigkeit oder Kreditwürdigkeit

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeitsalltag
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

HINWEISE

Je fortgeschrittener die Leseflüssigkeit ist, desto mehr Aufgaben zum Leseverstehen können angeboten werden. Mit dieser Aufgabe wird der Sichtwortschatz um orthographisch komplexere Wörter erweitert, eine neue Textsorte wird thematisiert. Ein satzübergreifendes Textverstehen ist gefordert.
Zum satzübergreifenden Textverstehen müssen die Teilnehmer/-innen in dieser Aufgabe den Aufbau einer Anleitung erkennen und üben, sich auch umfangreichere Sätze selbstständig zu erschließen. Über lautes und wiederholendes Lesen sollen die Wortfolgen, deren Aussprache und Sequenzierung trainiert werden.

Für das Lesen einer Anleitung sind die Lesereihenfolge und die damit verbundene Anforderung, mehrere Bedeutungen mental zusammenzuschließen, besondes bedeutsam. In Anleitungen sind Inhalte meist stark komprimiert; dabei ergeben sich häufig komplexe Satzgefüge und Substantivierungen.

Die Tipps für ein gesundes Heben von schweren Gegenständen geben eine einfache Anleitung für den alltäglichen Umgang mit Lasten und liegen im Erfahrungsbereich der Teilnehmer/-innen.
Beim Lesen der Anleitung ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass bestimmte Schritte in einer Reihenfolge gemacht werden müssen und sich ähnlich wie bei einem Rezept an die Abfolge gehalten werden muss, damit es funktioniert. Hierzu sollten die Ordnungszahlen (1., 2., 3. etc.) noch einmal wiederholt werden.
Bevor die Kursleitung Erklärungen zu einzelnen Wörtern liefert, sollte zunächst abgewartet werden, ob die Teilnehmer/-innen Erklärungsbedarf anmelden. Unterstützen Sie die Teilnehmer/-innen bei der Nutzung eigener Lesestrategien (s. Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts)!
Im Vorfeld sollen die Teilnehmer/-innen die Anleitung selbstständig lesen und mindestens viermal wiederholen, sollte beim Lesen noch gestockt werden. Nach dieser Lesephase können die Teilnehmer/-innen einzelne Bausteine im Plenum vorlesen. Danach können Übungen folgen, die das Textverstehen unterstützen sollen.
Die Schwierigkeit besteht darin, dass für jede Verstehenskomplikation eine eigene Strategie erst ermittelt und dann adaptiv eingesetzt werden muss. Daher können hier nur Beispiele angeboten werden, die zu ergänzen sind.
Greifen Sie aus der Anleitung einen Begriff heraus, der vermutlich schwierig ist (*Gegenstände, Bewegung, Transport, schonend, Verletzungen, Rumpf, Hexenschuss*). Sie können auch eine ganze Passage nennen. Schreiben Sie den ausgewählten Baustein an die Tafel. Nun können Fragen an diese Auswahl gestellt werden: Aus welchen Einzelteilen besteht das Wort? Mit welchen weiteren Wörtern steht es zusammen? Kann ein Oberbegriff gebildet werden? Gibt es Synonyme?
Wichtig ist, dass nicht auf die globale Kohärenz des gesamten Textes verwiesen wird, bevor dieser erlesen wurde, sondern dass die Kursleitung bei dem Begriff bzw. bei der Passage bleibt.
In einem nächsten Schritt können die Teilnehmer/-innen aufgefordert werden, „echte“ Fragen an den Text zu stellen. Diese Aufgabe eignet sich gut für die Tandem- bzw. Gruppenarbeit. Zum besseren Verständnis der Aufgabe kann die Kursleitung eine Frage als Beispiel vorgeben.
Eine wichtige Lesestrategie ist das Zusammenfassen des gelesenen Textes. Hier geht es dann zunehmend um die globale Kohärenz. Dafür können die Kursleiter/-innen und anschließend die Teilnehmer/-innen einzelne Passagen herausgreifen und die Inhalte schrittweise gewichten, auswählen und verkürzen, um so eine Zusammenfassung zu erarbeiten.
Um den Unterricht lebendiger zu gestalten, können die Teilnehmer/-innen gebeten werden, diese Tipps anhand eines sperrigen, nicht unbedingt schweren Gegenstandes auszuprobieren. Eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer liest dazu schrittweise die Anleitung vor und eine andere Teilnehmerin/ein anderer Teilnehmer führt die Anweisungen aus.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Medien
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

HINWEISE

Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um einen Auszug aus dem Fernsehprogramm vom 30. Juli 2013. Daraus wurden zwei Seiten vergrößert dargestellt.
In dieser Aufgabe geht es um Textsortenkenntnis (komplexere Tabellen, vgl. einfache Tabellen, Alpha-Level 2). Ziel dieser Aufgabe ist es, dass die Teilnehmer/-innen aus der Tabelle Informationen entnehmen können. Dabei ist in erster Linie kursorisches Lesen gefragt: Die Teilnehmer/-innen sollen sich schnell im Fernsehprogramm zurechtfinden. Sie üben an dieser Aufgabe zudem den Umgang mit zweiseitigen Texten. Dazu ist es wichtig, dass die Teilnehmer/-innen die wesentlichen Bestandteile der Tabelle wie Zeile und Spalte kennen (lernen).

Zunächst sollte der Aufbau der Tabelle besprochen werden, wenn dieser noch nicht bekannt ist:
Spalten (von oben nach unten) geben die Uhrzeiten an, zu denen eine Sendung beginnt.
Zeilen geben den Sender an, bei dem das Programm läuft.
In einer **Zelle** stehen Anfangszeit, Titel und Kategorie der Sendung.
Da in einer Tabelle nicht viel Platz zur Verfügung steht, wird mit Abkürzungen und wie in diesem Fall mit Auslassungen gearbeitet.

Die Anfangszeiten werden ohne *Uhr* oder *h* angegeben. Einheiten sind „Stunden“ und „Minuten“. Dahinter folgt der Titel der Sendung und im Anschluss daran die Information, um welche Art von Sendung es sich handelt:

- Krimiserie
- Komödie (lustiger Spielfilm)
- Trickserie
- Wissensmagazin
- Comedy-Serie (lustige Serie)
- Doku-Soap – Die Doku-Soap tut so, als sei sie eine Dokumentation: z. B. „Die Supernanny“.
- Drama (ernster Spielfilm)
- Magazin (regelmäßige Sendung zu bestimmten Themen)
- Scifi-Serie (beschäftigt sich mit der Zukunft)

Die Teilnehmer/-innen sollen in kurzer Zeit dem Programm Informationen entnehmen, z. B.:

- Wo und wann kommen Nachrichten? (Hier kann das Synonym „News“ eingeführt werden.)
- Gibt es Komödien?
- Was kommt um 19.20 Uhr auf ZDF?

Die Informationssuche kann auch als Tandemaufgabe oder in einer Kleingruppe gestaltet werden. Die Teilnehmer/-innen fragen sich nach der Lesephase gegenseitig Informationen ab oder unterstützen sich beim Erlesen der Tabelle.

Die Kursleitung sollte weiteres authentisches Material in den Kurs geben. TV-Programme sind je nach Anbieter unterschiedlich aufgebaut, geben jedoch gleiche Informationen wieder. Die an die Lesephase anschließenden Arbeitsaufträge können dann ähnlich gestaltet werden: Wann und wo kommt ein Krimi? Gibt es heute eine Musiksendung? Gibt es etwas, worüber man lachen kann? Die Antworten können von den Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen aufgeschrieben und zum Schluss als Tipps der Gruppe vorgestellt werden.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Medien
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Wichtig: Beim Tabellenlesen wird nicht das Lesen selbst trainiert, sondern der flexible, routinierte, interessensorientierte Umgang mit dieser Textsorte. Das einmalige Entziffern weniger Wörter fördert die Verbesserung der Worterkennung nicht: Dies sollte der Kursleitung bewusst sein. Zum Lesenüben bieten sich im weiteren Verlauf des Unterrichts kurze Sätze/Texte an, die zum Kompetenzniveau der Teilnehmer/-innen passen und sich auf das Thema beziehen. Einige TV-Zeitschriften halten kurze Zusammenfassungen von Filmen oder Reportagen bereit, die als Lesetexte genutzt werden können. Achten Sie darauf, dass zunächst die Leseflüssigkeit sichergestellt wird. Literal unbekannte Wörter müssen durch Wiederholen in den Sichtwortschatz aufgenommen und darin verankert werden können. Das Lesen sollte daher mehrmals wiederholt werden. Aufgaben, die Textverstehen voraussetzen, statt dieses anzuregen und zu unterstützen, behindern eher eine Leseförderung.
Beim Lesen in Tabellen kann den Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen ein (Lese-)Lineal an die Hand gegeben werden, damit sie nicht in der Zeile verrutschen.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Alpha-Level 4: Ziele

Im Fokus von Alpha-Level 4 steht das Textverstehen.

Das Textverstehen der Teilnehmer/-innen basiert zwar auf den zuvor beschriebenen Kompetenz-Levels (Alpha-Level 3: Satzerkennen und -verstehen; Alpha-Level 2: Worterkennen; Alpha-Level 1: Buchstaben- und Silbenidentifikation), doch es umfasst nun schriftsprachlich konstituierte Texte, deren Gesamtaussage erschlossen werden kann. Erwartet wird, dass Leser/-innen auf diesem Level Bottom-up- und Top-down-Prozesse angemessen variieren und einsetzen können, d. h.: Sie können sowohl Wörter und Wortgruppen erlesen und selbstständig in den inhaltlichen Zusammenhang des Textes einordnen (Bottom-up-Prozess) als auch aus ihrem Welt- und Vorwissen heraus angemessene Erwartungshaltungen während des Leseprozesses entwickeln, die ihre mentale Textverarbeitung gezielt unterstützen (Top-down-Prozess).

- Leserseitig ist das „Learning to read“ auf Alpha-Level 4 (weitgehend) abgeschlossen. Die Kompetenz, die im Unterricht auf Level 4 erreicht wird, ist „Reading to learn“, also die Fähigkeit, mittels eigenständiger Lektüre Probleme zu lösen, insbesondere literal formatierte Wissensbereiche zu erschließen. Die auf Alpha-Level 3 bereits angezielte Kompetenz, Lesestrategien zu kennen und zu verwenden, wird nun auf schriftsprachlich konstituierte Texte von mehr als 100 Wörtern ausgedehnt. Über den Text verstreute Informationen können auf Level 4 eigenständig zusammengeschlossen und mental verarbeitet werden, es können Schlussfolgerungen gezogen werden, über die Textinhalte kann reflektiert werden und Texte werden bewertet im Blick auf ihre Brauchbarkeit bzw. Umsetzbarkeit im Alltag bzw. im Beruf.
- Textseitig wird auf Level 4 Übungsmaterial erarbeitet, das lexikalisch, semantisch und/oder syntaktisch die oral geprägte Alltagssprachlichkeit übersteigt. Die Texte auf diesem Level sind konzeptionell schriftsprachlich verfasst, sie enthalten nun beispielsweise
  - fachsprachliche Begriffe (z. B. aus industriellen Fertigungsprozessen, dem Rechnungswesen usw.)
  - bildungssprachliche Begriffe (z. B. „Motivation“) und Wendungen, (z. B. Funktionsverbgefüge wie „unter Bezugnahme auf“)
  - schriftsprachliche Textmuster, die auch einen Fachbezug aufweisen können (z. B. Sachtext, Graphik, Tabelle; Bild-Text-Kombination; Bericht, Dokumentation, Protokoll, Zusammenfassung; Bestellschein, Formular, Gebrauchsanweisung usw.)

Auf Alpha-Level 4 wird mithin literale Grundbildung angezielt, die basalen beruflichen und öffentlichen Anforderungen an Literalität entspricht und eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Der Fokus liegt auf der Lektüre von Sachtexten zur Information und Wissensaneignung. Die disziplinäre (akademische) Fachsprachlichkeit übersteigt Alpha-Level 4, sie ist nicht Bestandteil des Könnens auf diesem Level.

Der Zusammenhang von Lesen und Schreiben ist auf diesem Level eng: Die rezeptive Seite der literalen Grundfähigkeiten (verstehend lesen und hören) wird bezogen auf deren produktive Seiten (schreiben und mündlich wiedergeben/reflektieren/bewerten) unterrichtet und geübt. Sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben werden Ziele der literalen Tätigkeit benannt und bewusst passende Strategien eingesetzt.

© Copyright, Alle Rechte beim Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

Aufgaben-blatt	Anzahl der Aufgaben	Ziel
Z1	2	Die Teilnehmer/-innen können aus einem Text komplexere einzelne Wörter zielgerichtet herauslesen und die Wortbedeutung erschließen. Dafür werden die erlesenen Wörter aus dem Text gefiltert und in einen Zusammenhang gebracht. (1.4.01) *Dieses Ziel bezieht sich nicht auf das Trainieren von Lesefähigkeit. Mit seinem Bezug auf Fremdwörter, sehr seltene oder besonders komplexe Wörter ist es dem Sprachunterricht zuzuordnen.*
Z2	4	Die Teilnehmer/-innen können ein Formular anhand seiner graphischen und sprachlichen Gestaltung erkennen und es von anderen Textsorten unterscheiden. Sie sind in der Lage, den Aufbau des Formulars zu verstehen und die Anweisungen darin zu erlesen. (1.4.02)
Z3	5	Die Teilnehmer/-innen können aus kurzen Texten mit einfacher Erzählstruktur bei hoher Redundanz eine oder zwei direkte Informationen erlesen. Sie sind in der Lage, das Gelesene zu erläuternden Bildern in Beziehung zu setzen. (1.4.03)
Z4	4	Die Teilnehmer/-innen können aus kurzen Texten mit einfacher Erzählstruktur und Wiederholungen eine oder zwei indirekte Informationen erlesen. Sie sind in der Lage, das Gelesene zu verstehen und zu den vorhandenen Bildern in Beziehung zu setzen. (1.4.04)
Summe	**15**	

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammenleben
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	170 Wörter	32	

Warum tut man etwas?

Sicher haben Sie schon einmal den Satz gehört: „Was war das Motiv?“ In jeder Kriminalserie wird nach dem Motiv für eine Tat oder Handlung gefragt. Aber was heißt Motiv eigentlich?

Ein Motiv ist ein Beweggrund oder ein Anlass für eine Handlung oder Einstellung. Es kann ganz genau benannt werden. Ein Motiv treibt jeden Menschen dazu an, etwas zu tun. Das bekannteste Motiv ist die Belohnung. Eine Belohnung ist zum Beispiel der Lohn, den man für seine Arbeit bekommt. Eine Belohnung kann auch ein Lob von Freunden oder der Chefin sein. Oft ist man nach einem Lob besonders motiviert, etwas zu tun.

Manchmal motiviert die Aussicht auf Strafe auch dazu, etwas lieber bleiben zu lassen. Zum Beispiel fährt man mit dem Auto auf den nächsten Parkplatz, um keinen Strafzettel zu bekommen.

Manchmal brauchen die Menschen auch gar keinen Anlass von außen. Menschen tun etwas, weil sie Spaß daran haben. Zum Beispiel lernen Personen eine Sprache oder treiben Sport. Und was ist für Sie motivierend?

1. Lesen Sie den Text. Lesen Sie dabei auch laut. Wiederholen Sie das Lesen so lange, bis Sie die Wörter (besser den Text) fließend und sinnvoll betont lesen können.
2. Markieren Sie schwierige Wörter und notieren Sie diese auf Ihren Wortkarten.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Konsum
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Ihre Bestellung, bitte!

Meine Bestellung bei Fixbring AG – Bitte vollständig ausfüllen

Besteller	Artikelnummer					Größe	Menge	Artikelname	Preis
12.04.1984	3	4	5	1	0	40	2	Damenbluse	40,80
Geburtsdatum	1	2	3	3	5	42	1	Sommerhose	32,20
☒ Frau ☐ Herr	2	5	6	6	8	28	1 Paar	Kindersandalen	28,00
Mona Weber	9	3	2	0	1	6	1	Badehose	18,00
Vorname/Name	3	4	5	1	0	42	1	Shorts	67,00
Waldstraße 20									
Straße/Hausnummer									
38100 Braunschweig									
Postleitzahl/Ort									
0531/44 43 21 09									
Telefonnummer									

Gewünschte Zahlungsart

☒ Rechnung

☐ per Nachnahme

☐ Abbuchung vom Konto

_____ IBAN

_____ BIC

1. Lesen Sie die Bestellung. Wiederholen Sie das Lesen, bis Sie alle Wörter fließend lesen können. Was kauft Frau Weber?

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Konsum
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Bitte vollständig ausfüllen

Artikelnummer	Größe	Menge	Artikelname	Preis

Besteller

Geburtsdatum

☐ Frau ☐ Herr

Vorname/Name

Straße/Hausnummer

Postleitzahl/Ort

Telefonnummer

Gewünschte Zahlungsart

☐ Rechnung

☐ per Nachmahme

☐ Abbuchung vom Konto

IBAN

BIC

2. Hier können Sie selbst einen Bestellschein ausfüllen. Geben Sie diesen dann an Ihr Lesetandem zur Kontrolle weiter.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Politik
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	150 Wörter	38	

Briefwahl

Personen können auch wählen, wenn sie am Wahltag nicht zur Wahl gehen können. Dafür gibt es die Briefwahl. Wer per Briefwahl eine Stimme für eine Partei abgeben will, muss einen Wahlschein und Briefwahlunterlagen bestellen. Dazu stellt man ein Antrag auf Erteilung eines Wahlscheins. Dieser Antrag kann schriftlich gestellt werden. Dafür stehen viele Möglichkeiten bereit. Es kann ein Brief, eine E-Mail, ein Fax oder ein Telegramm geschrieben werden. In diesem Schreiben stehen

- der Familienname,
- der Vorname,
- das Geburtsdatum und
- die Wohnanschrift mit Straße, Hausnummer, Postleitzahl und Ort.

Ein Grund für die Briefwahl muss nicht angegeben werden. Der Antrag wird kostenlos an die Gemeinde des Wohnortes per Post geschickt.
Die Gemeinde versendet nach dem Erhalt des Antrages den Wahlbrief. Mit dem Wahlbrief kann dann eine Stimme abgegeben werden.
Die Stimmabgabe erfolgt durch ein Kreuz auf einem Stimmzettel. Anschließend sollte der Stimmzettel sofort an die Gemeinde zurückgeschickt werden.

3. Lesen Sie sich den Text mehrmals durch. Lesen Sie so lange, bis Sie nicht mehr stocken müssen. Achten Sie auf eine gute Lesegeschwindigkeit.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Politik
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Wahlscheinantrag

Wahlscheinantrag zur Bundestagswahl
-Erstausfertigung-

An die Gemeindebehörde
_____
_____

Bitte
- füllen Sie den Antrag in zweifacher Ausfertigung aus
- das Zutreffende ankreuzen

Familienname (ggf. auch Geburtsname), Vornamen
_____

Geburtsdatum (Tag, Monat, Jahr)
_____

Ich bin im Besitz eines
☐ Personalausweises
☐ Reisepasses

Meine derzeitige Wohnung (vollständige Wohnanschrift)
_____
_____

☐ Die Wahlunterlagen sollen an meine oben angegebene derzeitige Wohnung übersandt werden.
☐ Die Wahlunterlagen sollen mir an folgende Anschrift übersandt werden:

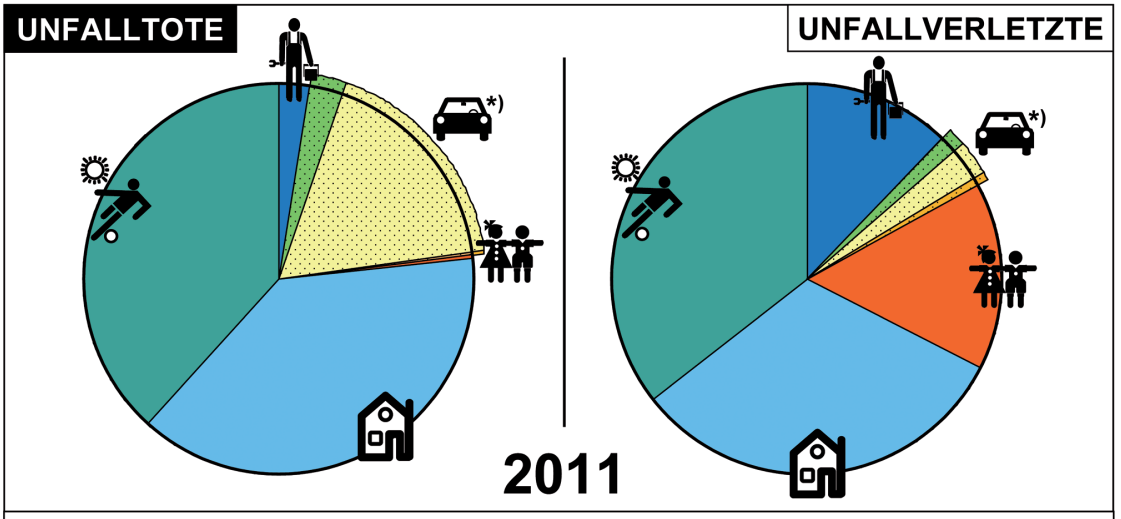
Datum, Unterschrift des Antragstellers (Vor- und Familienname)
_____

4. Lesen Sie sich das Formular mehrmals durch.
Füllen Sie bitte anschließend das Formular aus.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeit/Beruf
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Unfallschutz ist wichtig!



2011

Unfallkategorie	Arbeit	Verkehr*)	Schule	Hausbereich	Freizeit	Gesamt
Tödliche Unfälle	534	4.197	11	7.868	7.796	20.406
Unfallverletzte	1,07 Mio.	0,39 Mio.	1,36 Mio.	2,80 Mio.	3,10 Mio.	8,72 Mio.

*) Die in der Kategorie Verkehr enthaltenen Anteile aus dem Arbeitsbereich – 530 tödliche Unfälle und 0,13 Mio. Unfallverletzte – sowie dem Schulbereich – 66 tödliche Unfälle und 0,05 Mio. Unfallverletzte – sind in der jeweiligen Mischfarbe dargestellt.

1. Die dargestellte Graphik bildet Unfallzahlen von 2011 ab. Lesen Sie sich die Graphik genau durch. Was stellt die Graphik dar? Besprechen Sie sich mit Ihrem Tandempartner/Ihrer Tandempartnerin.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeit/Beruf
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Unfallschutz ist wichtig!

Wie viele Personen wurden 2011 bei der Arbeit durch einen Unfall verletzt?
- ☐ 0,37 Millionen
- ☐ 2,63 Millionen
- ☐ 8,25 Millionen
- ☐ 1,07 Millionen

Wie viele tödliche Unfälle gab es 2011 im Freizeit-bereich?
- ☐ 3.834
- ☐ 525
- ☐ 7.796
- ☐ 1384

Welche Unfallkategorie wird nicht dargestellt?
- ☐ Arbeit
- ☐ Urlaub
- ☐ Sonstige
- ☐ Haushalt

Wie viele Unfallverletzte gab es 2011 gesamt?
- ☐ 8,72 Millionen
- ☐ 1.101
- ☐ 20.243
- ☐ 20,243 Millionen

Das rechte Kreisdiagramm zeigt an:
- ☐ das Verhältnis Unfalltote
- ☐ das Verhältnis Unfallgefahr
- ☐ das Verhältnis Unfallschutz
- ☐ das Verhältnis Unfallverletzte

Welche Unfallkategorie ist die zweite von rechts?
- ☐ Verkehr
- ☐ Hausbereich
- ☐ Sonstige
- ☐ Schule

2. Lesen Sie sich die Fragen mehrmals durch. Beantworten Sie diese und setzen Sie ein Kreuz an der richtigen Antwort. Nutzen Sie die obenstehende Graphik.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeit/Beruf
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	80 Wörter	41	

Richtig oder falsch?

	richtig	falsch
Es gab 2011 mehr tödliche Unfälle in Haushalt als am Arbeitsplatz.		
Am meisten Verletzte gab es 2011 in der Freizeit.		
2011 starben über 4000 Personen bei einem Autounfall.		
Die wenigsten tödlichen Unfälle gab es 2011 in der Schule.		
Es gab mehr Unfallverletzte bei der Arbeit als im Verkehr.		
Am wenigsten Verletzte gab es 2010 in der Schule.		
2011 haben sich insgesamt 8,72 Millionen Personen bei einem Unfall verletzt.		
Im Hausbereich sind 2011 am meisten Personen tödlich verunglückt.		

3. Lesen Sie sich die Aussagen mehrmals durch. Kreuzen Sie *richtig* an, wenn die Aussage stimmt, oder *falsch*, wenn die Aussage nicht stimmt. Nutzen Sie die obenstehende Graphik.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeit/Beruf
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	119 Wörter	39	

Gefahren im Haushalt

Im Haushalt passieren die meisten Unfälle. Deshalb ist es wichtig, nicht nur während der Arbeit oder beim Autofahren vorsichtig zu sein. Im Haus lauern viele Gefahren. Beim Kochen zum Beispiel. Kochende Töpfe und Pfannen werden unbeaufsichtigt gelassen. Fette und Öle gehen schon bei 200 Grad in Flammen auf. In wenigen Minuten der Abwesenheit kann ein Feuer ausbrechen. Ein Wohnungsbrand ist die Folge. Häufig passiert es auch, dass Herdplatten nicht ausgestellt werden. Es wird einfach vergessen. Oft verbrennen sich Kinder die Hände an den heißen Platten. Sie sind neugierig und wollen alles erkunden. Daher sollten heiße Töpfe und Herdplatten nie unbeaufsichtigt gelassen werden und außer Reichweite von Kindern stehen. Beim Kochen helfen sollen Kinder aber trotzdem dürfen.

4. Lesen Sie sich den Text mehrmals durch. Lesen Sie dabei auch laut und so lange, bis Sie den Text flüssig und sinnvoll betont lesen können.
5. Stellen Sie selbst Fragen an den Text, die mit *richtig* oder *falsch* beantwortet werden müssen. Geben Sie diese Fragen Ihren Nachbarn weiter.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Politik
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	75 Wörter	35	

Witzig!

Drei Personen unterhalten sich, wer wohl dem ältesten Beruf nachgeht. Der Chirurg ist überzeugt: „Na, ist doch klar. Eva wurde aus einer Rippe von Adam geschaffen. Somit haben wir Chirurgen den ältesten Beruf.“

Die Ingenieurin schmunzelt und meint: „Es gab zunächst nur das Chaos. Erst der Ingenieur hat in dieses Chaos Ordnung gebracht und die Erde geschaffen.“

Nun ist es der Politiker, der schmunzelt: „Aber was glauben Sie denn, wer das Chaos geschaffen hat?“

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Politik
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	84 Wörter	22	

Eine ältere Dame geht zur Bank, will ein Sparbuch eröffnen und 1000 Euro einzahlen.
Sie fragt: „Ist mein Geld bei Ihnen auch sicher?“
Kassierer: „Klar doch!“
Sie fragt weiter: „Und was ist, wenn Sie Pleite machen?“
Kassierer: „Dann kommt die Landeszentralbank auf!“
Sie fragt: „Und was, wenn die Pleite machen?“
Kassierer: „Dann kommt die Bundesbank auf!“
Die ältere Dame fragt noch einmal: „Und wenn die Pleite macht?“
Kassierer: „Dann tritt die Bundesregierung zurück, und das sollte Ihnen nun wirklich die 1000 Euro wert sein!“

1. Lesen Sie sich die Witze durch. Wiederholen Sie das Lesen und erarbeiten Sie die Witze mit Ihrem Tandempartner/Ihrer Tandempartnerin. Versuchen Sie den Witz gut zu erzählen. Machen Sie sich dafür einige Stichpunkte.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Mobilität von Menschen und Waren
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	205 Wörter	37	

Autos teilen

Fahren Sie gerne Auto? Ist Ihnen aber ein eigenes Auto zu teuer? Dann teilen Sie sich doch ein Auto mit anderen. In vielen Städten gibt es bereits das Car-Sharing. Das englische Wort bedeutet übersetzt „Autoteilen“. Car-Sharing ist eine organisierte gemeinschaftliche Nutzung eines Fahrzeuges. Es erlaubt ein kurzzeitiges Anmieten eines Autos, wenn dieses benötigt wird. Das ist sehr praktisch und kostet nicht viel Geld. Wichtig ist, dass es Car-Sharing in Ihrer Stadt gibt. Prüfen Sie also zunächst die Verfügbarkeit in Ihrer Nähe und vergleichen Sie die Preise. Sie können sich dann bei einer Car-Sharing-Firma anmelden. Meistens ist sofort ein Auto frei und Sie müssen es sich nur noch abholen. Die Fahrzeuge einer Firma sind oft auf feste Parkplätze über eine Stadt verteilt oder parken auf freiem öffentlichem Parkraum.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Mobilität von Menschen und Waren
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz	205 Wörter	37	

Feste Parkplätze sind angemietete Flächen, freie Parkräume des öffentlichen Verkehrs befinden sich oft an Bahnhöfen, an Endstationen von Buslinien oder Straßenbahnlinien. Durch diese Verteilung sind die Autos für die Nutzer und Nutzerinnen gut erreichbar. Wenn Sie ein Auto gemietet haben, zahlen Sie entweder pro Stunde oder pro Kilometer. Sie können auch einen monatlichen Beitrag bezahlen. Das hängt davon ab, wie oft Sie das Car-Sharing in Anspruch nehmen wollen. Ist das Car-Sharing für Sie interessant?

2. Lesen Sie sich den Text mehrmals durch. Lesen Sie auch laut und so lange, bis Sie eine gute Leseflüssigkeit erreicht haben.
3. Bilden Sie anschließend Oberbegriffe zu diesem Text.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Mobilität von Menschen und Waren
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Richtig oder falsch?

	richtig	falsch
Beim Car-Sharing muss man sein eigenes Auto teilen.		
Es gibt verschiedene Anbieter.		

4. Formulieren Sie Aussagen zum Text. Zwei Sätze sind zur Orientierung vorgegeben. Geben Sie die Aussagen an Ihren Tandempartner/Ihre Tandempartnerin weiter. Er/Sie soll entscheiden, ob die Aussagen richtig oder falsch sind.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammenleben
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Die Kopfzeile in den Aufgabenblättern enthält Markierungen, die jeweils den Schwerpunkt der Aufgabe angeben. In den „Hinweisen“ bleibt die Kopfzeile ohne Markierungen, weil sich die „Hinweise“ häufig auf mehrere Aufgaben mit unterschiedlichen Schwerpunkten beziehen.

HINWEISE

Ziel auf Alpha-Level 4 ist es, hierarchiehohe Teilleistungen des Leseverstehens durch komplexere Leseübungen auf Textebene zu trainieren und bestehende Lesefähigkeiten zu festigen. Lesestrategien werden aufgegriffen, über die reine Lesefähigkeit hinausgehende Sprachbildung wird vermittelt (Wortschatzarbeit).

Dafür ist die Automatisierung der Leseflüssigkeit nach wie vor entscheidend und Voraussetzung. Je fortgeschrittener die Leseflüssigkeit ist, desto mehr Orientierung auf höhere Ebenen des Verstehen ist im Unterricht möglich. Um eine breite Förderung zu ermöglichen, wird der Sichtwortschatz um orthographisch komplexere Wörter erweitert, weitere Textsorten werden prototypisch thematisiert und satzübergreifendes Textverstehen wird in die Aufgaben integriert.

Ist ein Text in seiner sprachlichen Oberfläche schwierig, kann er nicht auf Anhieb flüssig gelesen werden. Daher sollte das Training zur Automatisierung von Leseteilkompetenzen aus didaktischer Sicht auch auf diesem Alpha-Level Bestandteil des Unterrichts bleiben.
Achten Sie bei der Auswahl von weiteren Texten immer darauf, dass diese den Lernzielen und dem Kompetenzniveau der Teilnehmer/-innen angemessen sind.
Zu einigen Texten auf Alpha-Level 4 wird in den Aufgabenblättern mit dem LIX-Wert das Anspruchsniveau der sprachlichen Oberfläche angezeigt (zum LIX: Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts, S. 9).

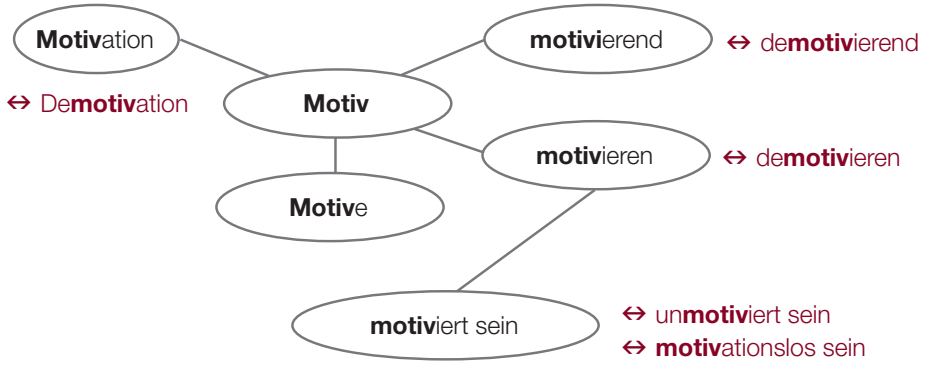
Aufgabe 1

In dieser Lernaufgabe geht es vorrangig um Wortschatzarbeit. Daher eignet sich der angebotene Text für Teilnehmer/-innen, die bereits ohne Hilfestellung flüssig lesen können. Da der Text eine sehr hohe Informationsdichte aufweist und Wortschatzarbeit grundsätzlich Kontext benötigt, sollte dieser zunächst einmal hergestellt werden.
Mögliche einleitende Fragen zum Text: Wo ist den Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen das Wort „Motiv“ schon einmal begegnet? Was bedeutet es? Ein Motiv kann ein Beweggrund, ein Bild im Sucher der Kamera oder auch ein allgemeines Thema in der Literatur oder Kunst sein. Dieser Mehrdeutigkeit sollte Raum gegeben werden.
In diesem Text wird mit der Wortfamilie „Motiv“ gearbeitet. Vor dem Lesen sollte eine Erklärung der Wortfamilie „Motiv“ in Form einer Mindmap o. Ä. erfolgen. Dazu kann das Wort *Motiv* einfach angeschrieben und von den Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen gelesen werden. An dieser Stelle kann auf die Aussprache von „v“ am Ende des Wortes eingegangen werden, das im Singular wie /f/ und im Plural wie /v/ gesprochen wird. Kennen die Teilnehmer/-innen weitere Wörter, in denen sich der Begriff „Motiv“ finden lässt, werden diese ebenfalls an der Tafel notiert. Wortbeispiele sind *Motivation, Motive, motivieren, motivierend*. Wenn die Teilnehmer/-innen auch *unmotiviert*, *motivationslos* etc. nennen, sollten diese Begriffe markiert und gesondert erklärt werden. An dieser Stelle kann auch thematisiert werden, welche Silben die Bedeutung ins Negative kehren: *de-, un-, -los.* Je nach Stand des Kurses kann an dieser Stelle noch einmal auf die Wortarten Substantiv (Nomen), Adjektiv, Verb und die Groß- bzw. Kleinschreibung eingegangen werden.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Zusammenleben
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Mögliches Tafelbild:



Anschließend sollte der Text gelesen und bearbeitet werden. Dafür soll der Text zunächst von den Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen mehrfach kontrolliert gelesen werden. Die Kontrolle übernimmt die jeweilige Tandempartnerin/der Tandempartner. Wenn das eigenständige flüssige Lesen des Textes sicher erreicht ist, können sich weiterführende Aufgaben zum Textverstehen anschließen.
Um Oberflächeninformationen aus dem Text zu gewinnen, sollen die Teilnehmer/-innen Fragen an die Partnerin/den Partner zum Text erarbeiten. Geben Sie dafür eine kurze Frage vor.

Zur Vermittlung von Lesestrategien sollten Verstehensaufgaben so angelegt sein, dass sie auf einen Textabschnitt beschränkt bleiben, sodass die erfragten Informationen einem oder zwei aufeinander folgenden Sätzen entnommen werden können, also unterschiedliche Textteile nicht zusammengeschlossen werden müssen. Die jeweiligen Tandempartner/-innen sollen ihre Lösungswege erläutern oder durch „lautes Denken“ ihre Lesestrategien direkt bei der Bearbeitung der Fragen anzeigen.

Aufgabe 2
Diese Aufgabe zum Wortschatz eignet sich nur für Teilnehmer/-innen, die einen ihnen unbekannten Text bereits flüssig lesen können. Sonst sollten primär Leseflüssigkeit, Sequenzierung usw. so weit geübt werden, dass anschließend Strategien fürs Leseverstehen erarbeitet werden können.
Zur Leseübung sollten die Teilnehmer/-innen zunächst im Tandem den Text lesen. Sollten einzelne besonders schwierige Wörter noch nicht selbstständig erlesen werden können (was auf Alpha-Level 4 kaum mehr vorkommen sollte), werden diese gemeinsam besprochen und (silbisch) erlesen. Danach folgt erneut die wiederholende Leseübung. Auch hier kontrolliert die Lesepartnerin/der Lesepartner die Lesegeschwindigkeit, achtet auf Fehler und hilft ggf. bei der Korrektur. Anschließen können sich Aufgaben zum Leseverstehen und Wortschatzarbeit.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Konsum/Politik
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

HINWEISE

Aufgaben 1-2

Neben den bereits eingeführten einfachen und komplexen Tabellen werden auf Alpha-Level 4 weitere Textsorten thematisiert. Neue und komplexere Aufgabenformate werden angeboten, Schreibanwendungen integriert.

In diesen Aufgaben geht es um das Erlesen und auch das richtige Ausfüllen von Formularen.
Die Aufgaben dienen nicht primär dem Trainieren von Leseflüssigkeit: Diese sollte auf der Wortebene bereits gegeben sein.

Das erste Formular ist vorausgefüllt, sodass die Teilnehmer/-innen daran die wichtigsten Angaben für ein Bestellformular erarbeiten können.

Im Vorfeld sollte auf den Aufbau des Formulars in Tabellenform eingegangen werden. Anhand der Aufteilung sollten die Begriffe „Spalte“ und „Zeile“ erklärt werden, sodass mit Zuordnungen gearbeitet werden kann. Auch sollte das Lesen von Nummern je nach Niveau noch einmal geübt werden.

Aus dem Formular können die Teilnehmer/-innen alle wichtigen Informationen erlesen, die für die Bestellung benötigt werden. Wichtig ist, dass Sie die diesbezüglichen Fragen von den Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen formulieren lassen. Geben Sie dafür eine Frage vor. Entlassen Sie anschließend die Teilnehmer/-innen in Kleingruppen- oder Partnerarbeit. Die Fragen können von den Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen aufgeschrieben werden. Sie werden anschließend an die Partnerin/den Partner weitergereicht, gelesen und schriftlich beantwortet. Danach erfolgt die Kontrolle der Antworten durch die Fragestellerin/den Fragesteller. Die jeweiligen Herangehensweisen zur Beantwortung der Fragen können gemeinsam besprochen werden.
Beispiele für Fragen:

- Wer bestellt und tätigt das Geschäft (Name)?
- Ist die Person über 18 Jahre alt und damit geschäftsfähig? (Geburtsdatum)?
- An wen geht die Bestellung?
- Telefonnummer für Fragen?
- Welche Zahlungsart wird gewünscht? Mit Kontoangaben für Abbuchung auf der Grundlage einer Einzugsermächtigung – evtl. verschiedene Zahlungsarten erläutern. „IBAN“ und „BIC“ erläutern.
- Was wird bestellt? (Artikelnummer, Artikelname, Größe, Menge, Preis)

Bei den Artikeln kann erfragt werden, für welche Personen sie bestimmt sind.

Das zweite Formular soll von den Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen eigenständig ausgefüllt zu werden.

In einem Bestellformular kommen viele Nummern vor. Die Teilnehmer/-innen können daher zur besseren Orientierung zunächst alle Wörter im Formular, in denen „-nummer“ zu lesen ist, in einer bestimmten Farbe einkreisen. Zu finden ist das Wort in

- Hausnummer
- Telefonnummer
- Artikelnummer

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Konsum/Politik
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Dies kann mit weiteren Wörtern variiert werden. So können die Teilnehmer/-innen alle Wörter einkreisen, in denen „Artikel-“ oder „-zahl“ zu lesen ist. An dieser Stelle auch noch einmal auf das richtige Lesen der Zahlen achten!

- Artikelnummer
- Artikelzahl
- Postleitzahl
- Bankleitzahl

Eingegangen werden kann auch auf (Teil-)Synonyme, zum Beispiel *Zahl, Nummer, Menge, Betrag*, oder auf Formularfeldbezeichnungen, die auf eine Zahl verweisen, z. B. *Zahl, Nummer, Menge, Betrag, Datum.*

Die Teilnehmer/-innen können gebeten werden, weitere Formulare mit in den Kurs zu bringen, um deren Besonderheiten zu besprechen. Dies können – je nach Interesse der Teilnehmer/-innen – ebenso Bestell- bzw. Versandzettel sein wie Formulare und Anträge von verschiedenen Ämtern und Behörden. Halten Sie selbst ebenfalls unterschiedliche Formulare bereit, falls eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer weitere zum Üben benötigt.

Aufgaben 3 - 4

Je fortgeschrittener die Leseflüssigkeit ist, desto mehr Aufgaben zum Leseverstehen können angeboten werden. Neben Übungen zur Erweiterung des Sichtwortschatzes durch orthographisch komplexere Wörter werden neue Aufgabenformate angeboten und Schreibanwendungen integriert.
In diesen Aufgaben ist satzübergreifendes Textverstehen gefordert.

Aufgabe 3

Ein Hintergrundtext zum Formular in Aufgabe 4. Zum satzübergreifenden Textverstehen müssen die Teilnehmer/-innen in dieser Aufgabe den Text mehrmals lesen und üben, sich auch umfangreichere Sätze selbstständig zu erschließen. Über lautes und wiederholendes Lesen sollen die Wortfolgen und deren Intonation sowie die Sequenzierung auf Satzebene trainiert werden.
Da es sich um einen Text mit einer hohen Dichte an komplexen und bildungssprachlichen Wörtern handelt, kann er je nach Kompetenzniveau der Teilnehmer/-innen zunächst einmal von der Kursleitung vorgelesen werden. Im Vordergrund steht aber die eigene Leseübung, an die sich eine weiterführende Arbeit zum Textverstehen anschließen kann.
Zunächst sollen die Teilnehmer/-innen das (Laut-)Lesen mindestens viermal wiederholen, sollte beim Lesen noch gestockt werden. Das Lesen erfolgt in Tandemarbeit, wobei der jeweilige Lesepartner/die Lesepartnerin das Lesen kontrolliert und ggf. auf Fehler hinweist, die gemeinsam behoben werden.
Danach können Übungen zum Inhalt folgen, die ein vertieftes Textverstehen mithilfe der Nutzung von Lesestrategien unterstützen sollen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass für jede Verstehenskomplikation eine eigene Strategie erst ermittelt und dann adaptiv eingesetzt werden muss. Daher können hier nur Beispiele angeboten werden, die zu ergänzen sind (zu den Lesestrategien: Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts). Greifen Sie aus dem Text einen Begriff heraus, der vermutlich schwierig ist. Sie können auch eine Passage oder einen Satz nennen. Schreiben Sie den ausgewählten Baustein an die Tafel. Nun können Fragen zu diesem Baustein gestellt werden: Aus welchen Einzelteilen besteht das Wort? Mit welchen weiteren Wörtern steht es zusammen? Kann ein Oberbegriff gebildet werden? Gibt es Synonyme? Gemeinsam oder im Tandem sollten dann die schwierigen Wörter aus dem Wortfeld Wahlen/Politik erarbeitet werden.
Wichtig ist, dass nicht vorgreifend auf die globale Kohärenz des Textes verwiesen wird, sondern dass die Kursleitung bei der Erarbeitung des Begriffes bzw. bei der Passage bleibt. Verweisen Sie auf Begriffe, die neben dem zu klärenden Wort stehen, um eine Bedeutungsfindung zu ermöglichen.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Politik
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

In einem nächsten Schritt können die Teilnehmer/-innen aufgefordert werden, Fragen an den Text zu stellen. Die Kursleitung kann eine Frage als Beispiel vorgeben. Die Fragen sollten anhand des Textes zu beantworten sein.
Diese Aufgabe eignet sich auch gut für die Tandem- bzw. Gruppenarbeit.

Aufgabe 4
In dieser Aufgabe geht es um das Erlesen und auch um das richtige Ausfüllen von Formularen. Die Aufgabe dient nicht primär der Übung von Leseflüssigkeit: Diese sollte auf der Wortebene bereits gegeben sein. Der Schwerpunkt in dieser Aufgabe liegt vielmehr beim Schreiben.
Das dargebotene Formular ist eine abgekürzte Variante eines Wahlscheinantrages, den Sie von der Homepage des Wahlleiters für die Bundestagswahl kostenlos herunterladen können.
Im Vorfeld sollte auf den Aufbau des Formulars (Tabellenform) eingegangen werden. Anhand der Aufteilung sollten die Benennungen „Spalte“ und „Zeile“ erklärt werden, sodass mit Zuordnungen gearbeitet werden kann. Anschließend sollen die Teilnehmer/-innen das Formular mehrmals lesen, bis sie eine gute Leseflüssigkeit erreicht haben. Das Lesen kontrolliert jeweils die Sitznachbarin/der Sitznachbar bzw. die Lesepartnerin/der Lesepartner. Zu klärende Begriffe werden an der Tafel gemeinsam erlesen und besprochen. (Nach der vorherigen Leseübung sollten aber kaum noch Wörter erklärt werden müssen). Mögliche schwierige Begriffe: *Erstausfertigung, Bundestagswahl, Wahlscheinantrag*

Aus dem Formular können die Teilnehmer/-innen alle wichtigen Informationen erlesen, die für das Ausfüllen benötigt werden. Wenn geklärt werden soll, was zu tun ist, dann ist es wichtig, dass Sie die entsprechenden Fragen von den Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen formulieren lassen. Geben Sie dafür eine Frage als Beispiel vor. Entlassen Sie anschließend die Teilnehmer/-innen in Kleingruppen oder in Partnerarbeit. Die Teilnehmer/-innen können ihre Fragen aufschreiben. Diese werden anschließend an die Sitznachbarin/den Sitznachbarn bzw. die Lesepartnerin/den Lesepartner weitergereicht, von dieser/diesem gelesen und schriftlich beantwortet. Danach erfolgt die Kontrolle der Antworten durch die Fragestellerin/den Fragesteller. Die jeweiligen Herangehensweisen zur Beantwortung der Fragen können gemeinsam besprochen werden.

Mögliche Fragen:
- Wohin soll dieses Formular geschickt werden?
- Muss ein Geburtsdatum eingetragen werden?
- Was wird beantragt?

Die Teilnehmer/-innen können gebeten werden, weitere Formulare mit in den Kurs zu bringen, um deren Besonderheiten zu besprechen. Dies können – je nach Interesse der Teilnehmer/-innen – ebenso Bestell- bzw. Versandzettel sein wie Formulare und Anträge von verschiedenen Ämtern und Behörden. Halten Sie selbst ebenfalls unterschiedliche Formulare bereit.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeit/Beruf
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

HINWEISE

Je fortgeschrittener die Leseflüssigkeit ist, desto mehr Aufgaben zum Leseverstehen können angeboten werden. In diesen Aufgaben ist ein satzübergreifendes Textverstehen gefordert.

Aufgabe 1

In dieser Aufgabe geht es um das Erlesen einer graphischen Darstellung. Die Aufgabe dient nicht primär der Übung von Leseflüssigkeit: Diese sollte auf der Wortebene bereits gegeben sein. Um das flüssige Lesen geht es in den weiteren Aufgaben.

Die Graphik stammt aus dem Bereich der Berufsgenossenschaften und bildet Unfallzahlen von 2010 in verschiedenen Kategorien ab. Sie liefert viele Informationen und kann für die Gestaltung einer ganzen Unterrichtseinheit genutzt werden, vorausgesetzt, die Teilnehmer/-innen sind daran interessiert, mit dieser oder anderen Graphiken zu arbeiten.

In Partnerarbeit oder in einer Kleingruppe sollen sich die Teilnehmer/-innen die Graphik genau durchlesen. Die einleitende Frage „Was stellt die Graphik dar?“ kann genutzt werden, um die Teilnehmer/-innen ins Gespräch über die Graphik und deren Informationen zu bringen. Die Lesepartner/-innen können dann weitere Fragen und Informationen austauschen.
Wenn Sie merken, dass die Teilnehmer/-innen mit der Graphik noch nicht arbeiten können, gehen Sie darauf ein, dass es sich hier um Kreisdiagramme handelt. Genauere Zahlen und weitere Informationen können aus der Zeile darunter erlesen werden. Entlassen Sie dann die Teilnehmer/-innen wieder in die Lesearbeit.

Aufgabe 2

Nach dem Erlesen der Informationen aus der Graphik können konkrete Fragen dazu angeboten werden. Die Lösungen/Antworten sollten direkt aus der Darstellung entnommen werden können, Interpretationen o. Ä. sollten vermieden werden.
Hier werden Multiple-Choice-Aufgaben (MC-Aufgaben) für Oberflächeninformationen zur Verfügung gestellt. Pro Frage werden dabei drei Distraktoren auf einen Attraktor angeboten. Sollten Sie weitere MC-Aufgaben anbieten wollen, achten Sie bitte immer auf dieses Verhältnis von drei falschen Antworten zu einer richtigen.

Die Teilnehmer/-innen sollen im Tandem die einzelnen Fragen kontrolliert lesen und das Lesen so lange wiederholen, bis sie eine gute Leseflüssigkeit erreicht haben. Abwechselnd oder zusammen können die Teilnehmer/-innen dann im Anschluss an die Lesephase die Fragen beantworten. Dabei sollte jede/r die Graphik bereitliegen haben.

Eine weitere Möglichkeit ist, nach der Lesephase die Fragen von jeder/jedem allein beantworten zu lassen. Die Tandempartnerin/der Tandempartner kontrolliert dann die Antworten, und die Tandempartner/-innen besprechen sich miteinander. Dann präsentieren sie ihren Lösungsweg in beiden Varianten.

Aufgabe 3

Je nach Kompetenzniveau und Interesse der Teilnehmer/-innen kann die Schwierigkeit nun weiter gesteigert werden. In dieser Aufgabe werden Vergleichsaufgaben im Richtig/Falsch-Format angeboten. Die einzelnen Aussagen sollen auch hier im Tandem mehrmals gelesen werden. Im Vordergrund steht das Erreichen einer guten Leseflüssigkeit. Die Tandempartnerin/Der Tandempartner kontrolliert das Lesen und bespricht mögliche Fehler oder falsche Betonungen.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Arbeit/Beruf
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Die wiedergegebenen Aussagen können mit Hilfe der Graphik bewertet werden. Sie beziehen sich ausschließlich auf die Graphik, verlangen jedoch neben dem „Ablesen“ von Informationen daraus vergleichendes Lesen mehrerer Informationen. Die Aufgabe eignet sich gut für die Partner- oder Kleingruppenarbeit.
Darüber hinaus können noch halboffene Aufgaben angeboten werden. Dazu kann die Kursleitung Aussagen treffen, welche die Teilnehmer/-innen mit wenigen Worten schriftlich kommentieren. So wird in diese Aufgabe ein Schreibtraining integriert. Die Aufgaben mit den schriftlichen Kommentaren können an die Sitznachbarin/den Sitznachbarn bzw. die Lesepartnerin/den Lesepartner weitergegeben werden. Die individuell geschriebenen Antworten liegen auf einem Blatt vor. Die Partnerin/der Partner liest sie mehrmals und korrigiert ggf. Schreibfehler. Dafür können die Wortkarten aus dem Rahmencurriculum Schreiben benutzt werden. Halten Sie dafür auch ein Wörterbuch bereit. Auch hier wird beim Lesen auf gute Leseflüssigkeit und richtige Betonung geachtet.

Aufgabe 4
Zum satzübergreifenden Textverstehen müssen die Teilnehmer/-innen in dieser Aufgabe den Text mehrmals lesen und üben, sich auch umfangreichere Sätze selbstständig zu erschließen. Über lautes und wiederholendes Lesen sollen die Wortfolgen, deren Aussprache und Sequenzierung trainiert werden. Da es sich um einen Text mit vielen komplexen und bildungssprachlichen Wörtern handelt, kann er je nach Kompetenzniveau der Teilnehmer/-innen zunächst von der Kursleitung vorgelesen werden. Im Vordergrund stehen aber die eigenen Leseübungen, an die sich dann weiterführende Arbeit zum Textverstehen anschließen kann, wenn der Text ohne zu Stocken gelesen werden kann.

Dann können sich Übungen anschließen, die vertieftes Textverstehen und die Nutzung von Lesestrategien anregen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass für jede Verstehenskomplikation eine eigene Strategie erst ermittelt und dann adaptiv eingesetzt werden muss. Daher können hier nur Beispiele angeboten werden, die zu ergänzen sind (zu den Lesestrategien: Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts).
Greifen Sie aus dem Text einen Begriff heraus, der vermutlich schwierig ist. Sie können auch eine Passage oder einen Satz nennen. Schreiben Sie den ausgewählten Baustein an die Tafel. Nun können Fragen an den Baustein gestellt werden: Aus welchen Einzelteilen besteht das Wort? Mit welchen weiteren Wörtern steht es zusammen? Kann ein Oberbegriff gebildet werden? Gibt es Synonyme? Gemeinsam oder im Tandem sollten dann die schwierigen Wörter erarbeitet werden.
Wichtig ist, dass nicht im Vorhinein auf die globale Kohärenz des Textes verwiesen wird, sondern dass die Kursleitung bei dem Begriff bzw. bei der Passage bleibt. Verweisen Sie auf Begriffe, die neben dem zu klärenden Wort stehen, um eine Bedeutungsfindung zu ermöglichen.

Aufgabe 5
In einem nächsten Schritt können die Teilnehmer/-innen aufgefordert werden, Fragen an den Text zu stellen. Diese Aufgabe eignet sich auch gut für die Tandem- bzw. Gruppenarbeit. Zum besseren Verständnis der Aufgabe kann die Kursleitung eine Frage als Beispiel vorgeben. Die Fragen sollten aus dem Text zu beantworten sein. Empfohlen werden hier komplexere Vergleichsfragen; Multiple-Choice-Fragen sind ebenfalls sinnvoll. Die Teilnehmer/-innen schreiben die Fragen auf ein Blatt Papier, wobei auf die richtige Schreibung zu achten ist. Anschließend werden die Fragen der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn gegeben, die/der sie beantwortet. Dann schließt sich das für Aufgabe 3 beschriebene Verfahren an.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Politik
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

HINWEISE

Aufgabe 1

Neben den bereits eingeführten Textsorten werden nun weitere thematisiert und zur Verfügung gestellt. Außerdem werden neue und komplexere Aufgabenformate angeboten, die je nach Kompetenzniveau und Interessen der Teilnehmer/-innen aufgegriffen und erweitert werden können.

Hier wird mit der Textsorte Witz gearbeitet. Witze zeichnen sich durch einen einfachen sprachlichen Aufbau aus und enden mit einer Pointe, die von den Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen erschlossen werden soll.

Witze sind eine der letzten mündlichen Erzählgattungen. Das heißt, ein Witz wird so niedergeschrieben, wie er erzählt wird. Witze werden im Präsens erzählt, um Unmittelbarkeit zu erzeugen. Die Handlung wird sehr knapp dargestellt, wörtliche Rede wird häufig nicht mit „er fragt/ sagt“ o. Ä. eingeleitet, sondern durch einen Doppelpunkt. Hier auf die Satzzeichen der wörtlichen Rede hinweisen: Doppelpunkt und Anführungszeichen unten zu Beginn und oben am Ende der wörtlichen Rede!

Ob ein Witz verstanden wurde, erkennen Sie an der Reaktion der Teilnehmer/-innen. Lassen Sie die Teilnehmer/-innen die einzelnen Witze im Tandem kontrollierend lesen. Dies sollte so lange wiederholt werden, bis der Text flüssig gelesen werden kann. Am Schluss können die Teilnehmer/-innen den Witz nacherzählen, wenn sie möchten. Dafür brauchen sie Stichworte, die sie auf Kärtchen schreiben sollten.

Die Teilnehmer/-innen können weitere Witze sammeln, aufschreiben und zum Lesen zur Verfügung stellen.

Aufgaben 2 - 4

Ziel auf Alpha-Level 4 ist es, hierarchiehohe Teilleistungen des Leseverstehens durch komplexere Leseübungen auf Textebene zu trainieren und bestehende Lesefähigkeiten zu festigen. Außerdem werden Lesestrategien aufgegriffen, über das Lesenlernen hinausgehende Sprachbildung (Wortschatz) wird vermittelt.

Dafür ist die Automatisierung der Leseflüssigkeit nach wie vor entscheidend und Voraussetzung. Je fortgeschrittener die Leseflüssigkeit ist, desto mehr Aufgaben zum Textverstehen können angeboten werden. Um eine breite Förderung zu ermöglichen, wird der Sichtwortschatz durch orthographisch komplexere Wörter erweitert, weitere Textsorten werden prototypisch thematisiert und satzübergreifendes Textverstehen wird in die Aufgaben integriert.

Ist ein Text in seiner sprachlichen Oberfläche sehr schwierig und zudem auch sehr dicht, kann er nicht auf Anhieb flüssig gelesen werden. Daher sollte ein Training zur Automatisierung von Leseteilkompetenzen auch auf Alpha-Level 4 im Fokus bleiben.
Achten Sie bei der Auswahl von weiteren Texten immer darauf, dass diese dem Lernziel und dem Kompetenzniveau der Teilnehmer/-innen angemessen sind.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

zu lesen auf				zielt primär auf					Textlänge, LIX		Mobilität von Menschen und Waren
Buchstaben-ebene	Wort-ebene	Satz-ebene	Text-ebene	lautieren	flüssig lesen	Text-verstehen	Textsorten-kenntnis	Wort-schatz			

Aufgabe 2

Zum Textverstehen müssen die Teilnehmer/-innen in dieser Aufgabe den Text mehrmals lesen und üben, sich auch umfangreichere, längere Sätze selbstständig zu erschließen. Über lautes und wiederholendes Lesen sollen die Wort- und Satzfolgen und deren Sequenzierung trainiert werden.
Da es sich um einen Text mit vielen komplexen Wörtern und vielen Informationen handelt, kann der Text je nach Kompetenzniveau der Teilnehmer/-innen zunächst von einer geübten Lesepartnerin/einem geübten Lesepartner vorgelesen werden. Im Vordergrund steht aber die eigene Leseübung, an die sich weiterführende Arbeit am Textverstehen anschließen kann.
Zunächst sollen die Teilnehmer/-innen den Text mindestens viermal laut lesen, sollte beim Lesen noch gestockt werden. Dies erfolgt im Tandem, wobei die Partnerin/der Partner das Lesen kontrolliert. Sollten die Teilnehmer/-innen Wörter als zu schwierig identifizieren, können sie im Tandem gemeinsam erarbeitet und gelesen werden.
Danach können Übungen anschließen, die vertieftes Textverstehen und die Nutzung von Lesestrategien anregen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass für jede Verstehenskomplikation eine eigene Strategie erst ermittelt und dann adaptiv eingesetzt werden muss. Daher können hier nur Beispiele angeboten werden (zu den Lesestrategien: Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts).
Die Teilnehmer/-innen sollten sich den Text gliedern, indem sie Oberbegriffe zu den Inhalten finden (Car-Sharing, Bedeutung, Verfügbarkeit, Anbieter, Parkplätze). So können die Teilnehmer/-innen dem „roten Faden“ des Textes besser folgen. Auch Zwischenüberschriften sind hilfreich.

Aufgaben 3 - 4

In einem nächsten Schritt können die Teilnehmer/-innen aufgefordert werden, Oberbegriffe zum Text zu bilden und Fragen an den Text zu stellen. Zum besseren Verständnis der Aufgabe kann die Kursleitung eine Frage vorgeben und die Suche nach der Antwort im Text demonstrieren. In dieser Aufgabe sind zwei Fragen, die mit „richtig“ oder „falsch“ beantwortet werden müssen, bereits vorgegeben. Diese Aufgabe ist komplex und kann je nach Interesse und Kompetenz angepasst werden. Es können auch Fragen gestellt werden, die eine konkrete Antwort aus dem Text verlangen, zum Beispiel: „Was heißt Car-Sharing übersetzt?“ Die Fragen sollten immer anhand des Textes zu beantworten sein.

Die Teilnehmer/innen schreiben ihre Fragen auf. Sie prüfen die Fragen dann selbst auf richtige Schreibung oder lassen sie von der Partnerin/dem Partner im Tandem prüfen. Die Kursleitung sollte für die Prüfung der Schreibung ein Wörterbuch bereithalten.

Im Anschluss an die Prüfung und ggf. Berichtigung der Schreibung werden die Fragen von der Partnerin/dem Partner im Tandem mehrmals laut gelesen. Das Lesen wird von der Verfasserin/vom Verfasser kontrolliert, dabei wird auf Leseflüssigkeit und sinngestaltende/sinnvolle Betonung geachtet. Danach werden die Fragen im Tandem oder in Einzelarbeit beantwortet. Anschließend können weitere Fragen untereinander getauscht und beantwortet werden. Bei richtigen Antworten sollten die Teilnehmer/-innen sich ihre Lösungswege gegenseitig vorstellen.

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Silke Gausche ist Koordinatorin und Dozentin an der Ostfalia - Hochschule für angewandte Wissenschaften. Als selbständige Autorin beschäftigt sie sich mit der Konzeption und Realisation von Lernmaterialien.

Anne Haase ist seit vielen Jahren u. a. Leiterin von Lese- und Schreibkursen der Volkshochschulen Bergisch Gladbach und Leverkusen. Für die Lernportale www.ich-will-lernen.de und www.ich-will-deutsch-lernen.de ist sie Online-Tutorin und Multiplikatorin.

Dr. Cornelia Rosebrock ist Professorin am Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik der Goethe-Universität in Frankfurt/M. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Lesedidaktik und literarische Sozialisation.

Dr. Andrea Wetterauer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Literatur- und Lesedidaktik.

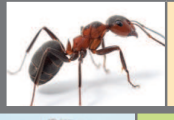
Diana Zimper ist Referentin im Projekt „Rahmencurriculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung“ beim Deutschen Volkshochschul-Verband.

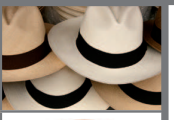
© Copyright, Alle Rechte beim Dautscher Volkshochschul-Verband e. V.

Au		au

Eu		eu

Ei		ei

	ie	Ii	
	E e	E e	
	Ä ä		
	A a	A a	

	Ü ü	Ü ü	
	U u	U u	
	Ö ö	Ö ö	
	O o	O o	

	L	R	
	M	N	
	J	H	
	S	Sch	
	W	F	
	X	Ch	
	Z	Pf	
	G	K	
	D	T	
	B	P	

	l	r	
	m	n	
	j	h	
	s	sch	
	w	f	
	x	ch	
	z	pf	
	g	k	
	d	t	
	b	p	STOP

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Au	**Au**to	au

Eu	**Eu**le	eu

Ei	**Ei**s	ei

L**ie**ge	ie	I i	**I**nsel
Esel	E e	E e	**E**nte
Ähre	Ä ä		
Ameise	A a	A a	**A**ffe

H**ü**tte	Ü ü	Ü ü	H**ü**te
Unterhose	U u	U u	**U**hr
Öffner	Ö ö	Ö ö	**Ö**l
Ochse	O o	O o	**O**fen

Löwe	L	R	**R**ad
Maus	M	N	**N**uss
Jäger	J	H	**H**ase
Sonne	S	Sch	**Sch**uh
Wasser	W	F	**F**enster
Xylophon	X	Ch	**Ch**inese
Zange	Z	Pf	**Pf**erd
Geige	G	K	**K**atze
Dach	D	T	**T**isch
Baum	B	P	**P**uppe

Ba**ll**	l	r	Ka**r**o
Bau**m**	m	n	Zau**n**
kein Bild, da /j/ am Silben-/ Wortende nicht vorkommt	j	h	E**h**e
Hau**s**	s	sch	Fi**sch**
kein Bild, da /w/ am Silben-/ Wortende nicht vorkommt	w	f	Brie**f**
He**x**e	x	ch	i**ch**
Her**z**	z	pf	To**pf**
I**g**el	g	k	Schran**k**
Er**d**e	d	t	to**t**
Ga**b**el	b	p	Sto**p**

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Erläuterungen zur Anlauttabelle

Das Buchstabentor ist eine echte Anlauttabelle (weswegen die Buchstaben <c, q, y, äu> nicht vorkommen und <ä> nur als Entsprechung eines langen /ɛ:/, das im Deutschen regelhaft mit <ä> wiedergegeben wird (und bei *Ähre* z. B. keinen Umlautbuchstaben markiert).
Das Buchstabentor ist zudem nach der Sonoritätshierarchie der Laute aufgebaut, die folgendermaßen aussieht:

zunehmende Sonorität → ← abnehmende Sonorität

Obstruenten		Sonoranten		Vokale[1]	Sonoranten		Obstruenten	
Plosive p t k l b d g	Frikative ʃ f s x h j v z	Nasale m n	Liquide l r	ɪ, i:, ʏ, y:, ʊ, u: ɛ, ɛ:, œ, ø:, ɔ, o: a, a:	Liquide l r	Nasale m n	Frikative ʃ f s x h j v z	Plosive p t k l b d g
k			r	a		n		k

Diese Hierarchie ist deswegen so bedeutsam, weil nach ihr alle Silben/einsilbigen Wörter aufgebaut sind. Aus diesem Grund ist das Buchstabentor auch eine Anleitung zum Wortaufbau. Der Silben- bzw. Wortaufbau erfolgt gewöhnlich so, dass zuerst Konsonanten des linken Pfeilers von unten nach oben genommen werden, die den Anfangsrand einer Silbe bilden, dann die Vokale bzw. Diphthonge, die immer Silbenkern sind und dann wiederum Konsonanten - nun von oben nach unten - wie sie im rechten Pfeiler zu finden sind.
Im Buchstabentor finden sich im linken Pfeiler echte Anlaute, im rechten Pfeiler sind es aber Konsonanten im Innern oder am Ende eines Wortes, da auch in der Silbe die hier zu findenden Laute nicht am Anfang stehen.

(Zur Sonorität [Schallfülle] s. auch den Text „Grundlagen der deutschen Orthographie“ im DVV-Rahmencurriculum Schreiben, S. 7.)

© Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

1 Aufgeführt sind alle Laute mit Phonemstatus; es fehlen also [ə] und [ɐ].

Alle Fotos von shutterstock.com

Alpha-Level 1
S. 54 Olesya Feketa; S. 55 linke Reihe von oben nach unten: sad444, M. Unal Ozmen, Buslik, litvis, Tyler Olson; rechte Reihe von oben nach unten: Rafa Irusta, berna namoglu, Diana Taliun, Pascal Krause, Olga Altunina; S. 56 linke Reihe von oben nach unten: sad444, M. Unal Ozmen, Anna Sedneva, Christian Draghici, TylerOlson, Sergiy Kuzmin; mittlere Reihe von oben nach unten: Alexander Dashewsky, winnond, AlinaMD, litvis, Tim UR, chrisdorney; rechte Reihe von oben nach unten: Rafalrusta, Ruslan Semichev, DianaTaliun, chrisdorney, PHIL LENOIR, ravl; S. 57 linke Reihe von oben nach unten: MaksNarodenko, AlexanderDashewsky, Christian Jung, M. Unal Ozmen; mittlere Reihe von oben nach unten: Maks Narodenko, Edward Westmacott, sad444, Noraluca013; rechte Reihe von oben nach unten: Buslik, topseller, gnek, litvis; S. 58 von links oben im Uhrzeigersinn: M. Unal Ozmen, ravl, Rafalrusta, RuslanSemichev; S. 59 von links oben im Uhrzeigersinn: Maks Narodenko, PHIL LENOIR, JIANG HONGYAN, AnnaSedneva; S. 60 obere Reihe von links nach rechts: AlexanderDashewsky, Andrii Gorulko, TimUR, Sukharevskyy Dmytro (nevodka), mittlere Reihe von links nach rechts: Pascal Krause, Sergiy Kuzmin, Noraluca013, AlexanderRaths; untere Reihe von links nach rechts: Andrii Gorulko, Sergiy Kuzmin, JIANG HONGYAN, Florelena; S. 61 George Dolgikh; S. 62 Jamroen Jaiman; S. 63 Serg64; S. 64 Picsfive; S. 65 oben: sad444; unten: Tatiana Popova; S. 66 oben: Bozena Fulawka; unten: Maks Narodenko; S. 67 Jo Ann Snover; S. 68 Mat Hayward; S. 69 michaeljung; S. 70 von oben nach unten: Erissona, Eti Ammos, Julian Rovagnati, Igor Plotnikov (Wiese), Alexander Kalina (Kopfhörer), Adisa.

Alpha-Level 2
S. 81 Suzanne Tucker; S. 82 Olesya Feketa; S. 83 Keith Gentry; S. 84 Alexander Raths; S. 85 bikeriderlondon; S. 86 Dragon Images; S. 89 irin-k; S. 90 Karl Allgaeuer.

Alpha-Level 3
S. 98 oben: Andresr; unten: EtiAmmos; S. 99 wavebreakmedia; S. 100 Lilyana Vynogradova; S. 101 Adam Gregor; S. 102 coloursinmylife; S. 103 von oben nach unten: Andresr; gillmar; Fotokvadrat; S. 104 von oben nach unten: Yuriy Rudyy; Kzenon; dgmata; wavebreakmedia; S. 105 wavebreakmedia; S. 106 Monkey Business Images; S. 107 SP-Photo; S. 108 Monkey Business Images; S. 109 racorn; S. 110 racorn; S. 111 racorn; S. 112 Andrey_Popov; S. 114 oben: studioloco; nten: BlueSkyImage; S. 115 Lisa S..

Alpha-Level 4
S. 134 tmcphotos; S. 135 Dragon Images; S. 138 unten: Monkey Business Images; S. 141 djedzura; S. 142 von links nach rechts: wavebreakmedia; SnowWhiteimages; racorn; S. 143 Monkey Business Images; S. 144 Syda Productions; S. 145 BlueSkyImage.

Anhang
S. 157 1. Reihe waagerecht: Adisa, Eric Isselee, EtiAmmos; 1. Reihe senkrecht von oben nach unten: Ljupco Smokovski, DragoNika, SeDmi, Tsekhmister, Maggy Meyer, Eric Isselee, Kasper Nymann, Paul Orr, Alex Staroseltsev, Elena Schweitzer, jeka84, Loskutnikov, Otmar Smit, Perig; 2. Reihe senkrecht von oben nach unten: MO_SES Premium, Aksenova Natalya, EcoPrint, photka, domnitsky, Pressmaster, Stocksnapper, YK, Dmitry Kalinovsky, Elya Vatel, gillmar, Horiyan, Gelpi JM; 3. Reihe senkrecht von oben nach unten: RobHamm, ThavornC, Angel Simon, ARENA Creative, pukach, Perig, majeczka, Pikoso.kz, Undrey, Galushko Sergey, calvindexter, kritskaya; 4. Reihe senkrecht von oben nach unten (außer Karo, Strichfigur und Stoppschild): Wesley Walker, Richard Peterson, Andrey Grishko, Hung Chung Chih, Sergej Razvodovskij, gresei, Alexander Raths, LiliGraphie, Yulia Nikulyasha Nikitina, Chin Kit Sen, Eric Jennings.

außerdem:
S. 138 oben: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin/RKI-Datensatz (Todesursachenstatistik, Straßenverkehrsunfallstatistik, Statistiken der gesetzlichen Unfallversicherungsträger); S. 157 Illustrationen (rotes Karo, Strichfigur, Stoppschild) A. Pfeifer.

© Copyright, Alle Rechte beim Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

vhs Deutscher
Volkshochschul-Verband

© Copyright, Alle Rechte beim Dautscher Volkshochschul-Verband e. V.

Herausgeber:

**Projekt „Rahmencurriculum und Kurskonzept
für die abschlussorientierte Grundbildung“**

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Tel.: 0228. 97569-0
Fax.: 0228. 97569-30

1. Auflage: 2014

Redaktion: Dr. Angela Rustemeyer, Ulrike Arnold, Annegret Ernst, Diana Zimper
Lektorat: der lektoratsservice, Dr. Sandra Hohmann, Essen
Gestaltung: Gastdesign, Wolfgang Gast, Düren
Satz: Kommunikation + Design, Andrea Pfeifer, München
Druck: Köllen GmbH Druck + Verlag, Bonn

Auflage: 1.000